

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

О. Л. ШУМСЬКИЙ

**ЛІНГВІСТИЧНА САМООСВІТА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

Монографія

Meris
Publisher

Харків
2019

УДК 378.091:[81'243:37.041:7.071.4]
Ш96

Друкується за рішенням Ученої ради
Запорізького національного університету
(протокол № 11 від 29 травня 2018 року)

Рецензенти:

- Білик Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор, декан
лінгвістичного факультету Черкаського державного технологічного університету
- Зєня Л. Я.** – доктор педагогічних наук, доцент, декан
факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету
- Черноватий Л. М.** – доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри перекладознавства імені
Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Шумський О. Л.
Ш96 **Лінгвістична самоосвіта майбутніх учителів іноземних мов: теорія і методика: монографія / О. Л. Шумський** — Харків: Видавець О. А. Мірошніченко, 2019. — 400 с.
ISBN 978-617-7618-09-5.

Монографію присвячено аналізу й обґрунтуванню наукової сутності проблеми лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. Визначено методологічні засади лінгвосамоосвіти, здійснено аналіз структури готовності студентів-майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, розглянуто навчально-методичне та організаційне забезпечення системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Монографію адресовано викладачам, аспірантам і студентам факультетів іноземних мов закладів вищої педагогічної освіти, учителям-практикам та всім, хто цікавиться проблемами підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

УДК 378.091:[81'243:37.041:7.071.4]

ISBN 978-617-7618-09-5

© Шумський О. Л., 2019

ЗМІСТ

Вступ	4
РОЗДІЛ 1. Лінгвосоосвіта майбутніх учителів іноземних мов як науково-педагогічна проблема	7
1.1. Сутність лінгвосоосвіти	7
1.2. Генеза лінгвосоосвіти	36
1.3. Психологічна складова лінгвосоосвіти	63
Висновки до розділу 1	86
РОЗДІЛ 2. Теоретико-методологічні засади лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	89
2.1. Методологічні підходи до дослідження проблеми лінгвосоосвіти	89
2.2. Концепція лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	109
2.3. Концептуальна модель системи лінгвосоосвіти	134
Висновки до розділу 2	156
РОЗДІЛ 3. Теоретичне обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти	159
3.1. Зміст і структура готовності до лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	159
3.2. Лінгводидактична технологія формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти ..	199
3.3. Етапи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти	227
Висновки до розділу 3	262
РОЗДІЛ 4. Навчально-методичне та організаційне забезпечення системи лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	265
4.1. Навчально-методичний комплекс з теоретичних і практичних аспектів лінгвосоосвіти	265
4.2. Лінгвосоосвітній потенціал ресурсів мережі Інтернет .	300
4.3. Психолого-педагогічні умови реалізації концептуальної моделі системи лінгвосоосвіти	326
Висновки до розділу 4	348
Загальні висновки	351
Список використаних джерел	355

ВСТУП

На всіх етапах цивілізаційного розвитку людства найважливішим показником, що визначав ефективність роботи вищої школи, виступала якість освіти. Ще кілька десятиліть тому, за часів розквіту відносно стабільної індустріальної моделі функціонування більшості світових держав, головною вимогою, що висувалася до випускників закладів вищої освіти, було набуття комплексу стандартизованих фахових знань та вмій, обсягу яких було достатньо як для забезпечення потреб тогочасного суспільства, так і для подальшого професійного становлення особистості.

Очевидним є те, що сьогодні, в умовах постіндустріальної епохи, «знаннева», і навіть «компетентнісна» парадигми освітньої системи вже не можуть розглядатися в якості пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти. В контексті інтенсифікації процесів побудови глобального інформаційного суспільства, що характеризується високим ступенем динамічності та мінливості основних процесів у всіх сферах життя, стрімким застаріванням знань, постійними інноваціями не лише в галузі високих технологій, але й в освіті, перед представниками педагогічної спільноти постає об'єктивна необхідність, насамперед, у формуванні майбутнього фахівця, здатного та готового до неперервного самонавчання, саморозвитку та усвідомленої самоактуалізації; з прагненням до якнайповнішої особистісної та професійної самореалізації у відповідності з конкретними вимогами суспільства.

Безсумнівно, логічним є те, що необхідність адаптування існуючої системи вищої освіти, побудованої на традиційних засадах «репродуктивного» навчання з вектором на надання студентам готових знань, до специфічних особливостей нинішньої моделі світоустрою вимагає її якісної реструктуризації з поступовим переведенням у площину самоосвіти.

Однак, слід зробити особливий наголос на тому, що в даному контексті мова йде не про демонтаж класичного інституційного формату освіти, без якого становлення гармонійно та всебічно розвиненої особистості в принципі не є можливим, а лише про переорієнтацію «знанневої» та «компетентнісної» моделей

підготовки майбутніх фахівців з парадигмою «освіта на все життя», що вже не в змозі задовольнити запити глобалізованого інформаційного суспільства, на концепцію «освіта через усе життя», що передбачає формування готовності суб'єктів навчання до неперервної самоосвіти впродовж життя. Не є виключенням у цьому питанні й система фахової іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов, для яких високий ступінь сформованості готовності до здійснення лінгвістичної самоосвітньої діяльності є основою їх професії.

На сьогодні в Україні сформовано фундаментальну теоретико-методологічну базу для дослідження проблеми самоосвіти. Зокрема, визначення сутності поняття «самоосвіта» та представлення його видового розмаїття знаходимо в працях В. Буряка [46], І. Жукевич [97], О. Щолок [373] та ін.; аналіз процесу самоосвіти особистості, як соціального та педагогічного явища, проведено О. Бурлукою [44], Л. Коростіль [157]; розробку науково-методичних засад проблеми самоосвіти здійснено М. Солдатенком [314]; особливості формування у студентів потреби в самоосвітній діяльності визначено в роботах О. Малихіна [195], О. Рідкоус [274], Н. Сидорчук [295].

Проте, незважаючи на досить високий ступінь розробленості проблеми самоосвіти студентів, феномен лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, що являє собою практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, спрямовану на неперервне вдосконалення професійної діяльності за рахунок підтримки і постійного підвищення досягнутого у ЗВО рівня володіння іноземною мовою, не був предметом спеціальних наукових досліджень.

Отже, нове розуміння якості освіти зумовлює необхідність переосмислення, корегування існуючих та пошук нових ідей, концепцій, організаційних форм і технологій іншомовного навчання, спрямованих на вирішення проблем становлення майбутнього вчителя іноземних мов, як особистості нової генерації, з новим типом світосприйняття, для якого найвищою цінністю є невинне самовдосконалення в іноземній мові, як основна передумова досягнення успіху в професійному житті. Тому результатом професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів-лінгвістів має стати формування не лише вторинної

мовної особистості, але й самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості, а головним завданням – озброєння методологією, тактиками і стратегіями лінгвосамоосвіти, а також знаннями та вміннями самомотивації, самоорганізації, самоуправління, самооцінювання власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Вирішенню окреслених завдань і присвячено пропоновану монографію, в рамках якої ми намагалися здійснити цілісний аналіз проблеми лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов у контексті їх підготовки до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Дана монографія представляє інтерес для вчених, аспірантів, пошукувачів, а також викладачів іноземних мов і студентів мовних факультетів закладів вищої педагогічної освіти, які мають зацікавленість у вивченні феномену «лінгвосамоосвіта» й ознайомленні з можливими шляхами та методами самостійного оволодіння іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1. Лінгвосамоосвіта майбутніх учителів іноземних мов як науково-педагогічна проблема

1.1. Сутність лінгвосамоосвіти

Кардинальні перетворення, що відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства в умовах інтенсифікації процесу глобалізації зумовлюють необхідність перегляду основних орієнтирів у галузі навчання іноземних мов у вищій школі. Сьогодні особливої актуальності набуває формування активної особистості, здатної бути суб'єктом власної діяльності, ефективно навчатися впродовж усього життя, своєчасно адаптуватися до мінливих умов постіндустріальної епохи, а також вільно взаємодіяти з представниками інших мовних та культурних спільнот. Досягнення зазначеної мети є можливим за рахунок організації навчального процесу з іноземної мови, спрямованого на поступовий перехід від традиційного формату освіти у вигляді надання студентам готового комплексу знань до лінгвістичної самоосвіти. Підтвердження цьому знаходимо у відповідних державних нормативних документах [222; 107; 152], де підкреслюється, що основним акцентом у змісті вищої освіти має бути її орієнтація на розвиток відповідальної особистості з чітким усвідомленням важливості постійного самовдосконалення, сформованими вміннями критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, застосовувати одержані знання та досвід для творчого розв'язання як особистісно професійних, так і соціально значущих проблем тощо.

Особливої актуальності проблема систематичного збагачення й оновлення знань та вмінь з метою постійного підвищення якості виконання своїх професійних обов'язків набуває для сучасного вчителя іноземних мов, специфіка педагогічної діяльності якого немислима без неперервної лінгвосамоосвіти, адже одержаного у ЗВО обсягу професійних іншомовних знань та вмінь недостатньо для забезпечення всього періоду їх педагогічної роботи. Це пояснюється, по-перше, кількісно-якісними властивостями самої іноземної мови, як навчальної дисципліни, а саме: високою динамічністю системи мовних одиниць, склад яких постійно варіюється, зокрема, через регулярну появу нових термінів,

неологізмів, запозичень тощо; широким різноманіттям контекстів іншомовної комунікативно-мовленнєвої дійсності тощо; і, по-друге, необхідністю постійного практичного відпрацювання комунікативних умінь та навичок, що після завершення академічного навчання не може бути повною мірою забезпечено через відсутність як природного, так і штучного іншомовного середовища. Таким чином, процес справжнього оволодіння іноземною мовою, як спеціальністю, не може вважатися завершеним лише за фактом одержання диплому про вищу освіту.

Тому заклади вищої педагогічної освіти, поряд із наданням майбутнім учителям іноземних мов фахової та загально-предметної підготовки, повинні стати базою для їх підготовки до неперервної лінгвосамоосвіти впродовж усього життя, яка має розглядатися в якості однієї з найважливіших складових професії сучасного вчителя-лінгвіста, оскільки є тим ключем, що здатний забезпечити вихід за межі стандартизованої освітньої системи, вможливаючи компенсацію імовірних прогалин та недоліків інституційної іншомовної підготовки.

Під лінгвосамоосвітою майбутнього вчителя іноземних мов ми розуміємо практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, що передбачає постійне самостійне підтримання і підвищення рівня володіння іноземною мовою з метою особистісного зростання та професійного самовдосконалення.

Для визначення сутності феномену лінгвосамоосвіти, як загальнонаукової та педагогічної категорії, необхідним є вивчити та проаналізувати позиції вітчизняних та зарубіжних дослідників стосовно цього поняття, визначити місце лінгвістичної самоосвіти в теорії навчання, а також її роль у процесі пізнання та її значення для розвитку особистості.

Лінгвосамоосвіта є інтегральною категорією, яка утворюється за рахунок злиття трьох підкатегорій – «лінгво-», «само-» та «освіта», відповідно. Перша з них, зазвичай, приєднується до складних лексичних одиниць, у результаті чого стрижневе слово набуває значення «лінгвістичний» або «мовознавчий». У випадку терміну, що аналізується, додавання частки «лінгво-» вказує на іншомовну освіту у форматі самостійного навчання, (тобто без допомоги викладача), результатом якого є динамічний особистісно-професійний саморозвиток особистості. Наступна складова –

«само-» – вказує на філософську ідею щодо «самості» – якісного новоутворення у свідомості індивіда, що проявляється у здатності самостійно будувати траєкторію власної самоосвітньої діяльності з вектором на досягнення максимально високого ступеню самоактуалізації. Останнім, сенсоутворювальним компонентом лексеми «лінгвосамоосвіта» є, власне, «освіта», що, по-перше, виступає сутнісною характеристикою даного педагогічного явища, а, по-друге, слугує своєрідною формою, в межах якої відбувається його практична реалізація.

Виходячи з того, що розкриття змісту будь-якого поняття передбачає розгляд більш загальної, родової категорії, зупинимося більш детально на розкритті сутності ключових для нашого дослідження понять – «освіта» і «самоосвіта».

У широкому значенні, освіта тлумачиться як соціальна практика, орієнтована на культурне відтворення [340, с. 405]. У вузькому розумінні, освіта розглядається як процес і результат діяльності індивіда з набуття знань, умінь та навичок. Результатом процесу навчання є освіченість особистості.

Подальший виклад матеріалу даного дослідження вимагає роз'яснення сутнісної відмінності між поняттями «навчання» та «освіта». Так, метою навчання є формування «утилітарних навичок та вмінь з конкретними прагматичними цілями» [242, с. 34–35]; ці ж навички та вміння складають і зміст навчання. Натомість, мета освіти не отожднюється з її змістом, оскільки освіта націлена на становлення людини як індивідуальності, розвиток її духовних сил і здібностей, а зміст освіти утворює культура. При цьому результат освіти визначається не лише обсягом набутих знань, але й рівнем сформованості особистісних якостей та вмінням самостійно розпоряджатися цими знаннями. Таке бачення категорії «освіта» дозволяє в нашому дослідженні розглядати її як важливу соціальну передумову, що визначає сутність і напрями лінгвосамоосвіти майбутнього вчителя іноземних мов.

Сучасними вітчизняними вченими [97; 144; 195; 319] визнається, що стрижневим дидактичним принципом вищої школи має стати перехід від навчання до самоосвіти, яка є найвищим ступенем освіти. Саме тому, як наголошував П. Блонський, студента обов'язково слід «навчити самоосвіти, навчити самостійно протягом

усього життя, коли не буде поруч ані лекторів, ані викладачів, вивчати все, що йому необхідно» [25, с. 48].

Ключовим елементом поняття «самоосвіта» є категорія «само», яка, виокремлюється в якості частини складних слів, що мають значення спрямованості чогось на себе (самоконтроль, самовираження, самовиявлення), зверненості в самого себе (самопостереження, самопізнання), здійснення чогось без сторонньої допомоги [232, с. 795], та, будучи складовою цілої низки термінів і понять у філософії, педагогіці, психології, акмеології, соціології та ін., указує на таку важливу якість особистості, як «самість».

За визначенням О. Затворнюк, «самість» проявляється в трьох аспектах: як суб'єкт процесу; як об'єкт процесу; як засіб організації, здійснення та забезпечення цього процесу [112, с. 11].

У психології «самість» розглядається як сутність особистості [513; 483]; її серцевина, навколо якої організовані всі інші елементи [459]; центральна, позитивна якість особистості, яка розвивається, й охоплює всі її аспекти та сприяє формуванню почуття внутрішньої єдності [506], творча сила, яка робить кожную людину вільною – самовизначеним індивідумом [383].

У педагогіці «само-» визначає розкриття самості, самотності особистості, що передбачає активну пізнавальну та діяльнісно-організаційну позицію і зумовлює самореалізацію та самовдосконалення індивіда «на постійно циклічно динамічному рівні розвитку» [195, с. 45].

Елемент з аналогічним значенням, – «самостійний», «внутрішній», «індивідуальний», «власний», «сам», «само-», «спрямований на самого себе», – знаходимо також у низці іноземних термінів: «self-» (англ.), «selbst-» (нім.), «auto-» (франц.) та ін.

Стрижневим елементом категорії «само-», присутнім у всіх його проявах, є розвиненість у особистості такої якості, як самостійність, що розуміється як багатоаспектне особистісно-діяльнісне утворення, що проявляється в потребах, уміннях, здатності людини діяти незалежно, самостійно висувати значущі для себе цілі, формулювати проблему, обирати шляхи і засоби для її вирішення, давати оцінку своїй діяльності [340, с. 457]

Таким чином, можемо підсумувати, що самоосвіта є складним феноменом, у якому категорія «само-» дозволяє розкрити

«самість», як механізм реалізації внутрішнього потенціалу особистості, а «освіта» виступає в якості форми, що дає змогу визначити сутність і зміст означеного явища.

Заслуговує на увагу те, що в зарубіжній науковій, довідковій та енциклопедичній [402; 456; 539] літературі відсутній прямий словниковий відповідник терміну «самоосвіта», однак існує низка термінів так чи інакше пов'язаних із даним поняттям, зокрема в англійській мові:

- autonomous learning – автономна освіта;
- self-directed learning – самокероване навчання;
- self-education – самонавчання;
- learning projects – проектна освіта дорослих;
- intentional learning – інтенціональне навчання;
- self-adjustable learning – навчання, що здійснюється студентами без педагогічного управління;
- independent study – самостійне вивчення матеріалу;
- individual study – індивідуальне навчання;
- self-planned learning – навчання за самостійно складеним планом;
- self-culture – самовдосконалення.

Слід відзначити, що в німецькій педагогіці самоосвітня діяльність розглядається в аспекті неперервної освіти, як її невід'ємна частина та обов'язкова умова:

- autodidaktische Aneignung – автодидактика;
- Selbststudium – самоосвіта;
- Selbstunterricht – самонавчання;
- Selbstfortbildung – самовдосконалення;
- Selbstentwicklung – саморозвиток;
- Selbsterziehung – самовиховання.

Подібні аспекти категорії «самонавчання» розкриваються й у французькій педагогічній термінології, зокрема:

- autoéducation – самоосвіта;
- autoformation – самонавчання;
- perfectionnement personnel – самовдосконалення;
- autodéveloppement – саморозвиток;
- autodidactique – автодидактика.

З філософської точки зору, самоосвіта – це процес пізнання, підпорядкований основним закономірностям теорії пізнання. Його результатом виступають нові знання [340, с. 450].

У рамках соціології самоосвіта тлумачиться як вид діяльності особистості (або соціальної групи), що характеризується вільним вибором і спрямованістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, а також підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів [316, с. 283], а в більш широкому контексті, – як одна з рушійних сил розвитку постіндустріального суспільства, яке характеризується як самоутворювальне та самоорганізоване [44].

У науковій літературі з психології самоосвіта розглядається як процес, пов'язаний із здатністю особистості організувати себе і свою діяльність [160, с. 276; 320, с. 158].

Згідно з енциклопедією освіти, самоосвіта – це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей [93, с. 798]. В «Українському педагогічному словнику» уточнюється, що самоосвіта може виступати як невід'ємна складова процесу навчання або як освіта, що набувається самостійно поза стаціонарними навчальними закладами [73, с. 296].

Варто зауважити, що серед сучасних науковців відсутня однакова позиція щодо тлумачення терміну «самоосвіта», адже кожний з дослідників розглядає його через призму того чи іншого аспекту, а саме: як «свідоме творення своєї особистості» [114, с. 30]; як процес духовного, інтелектуального становлення [295], який передбачає «самозмінення, саморозвиток і самовдосконалення особистості» [147, с. 47]; як «самоспрямовування своєї життєдіяльності в бажаному напрямі» [372, с. 280]; як провідний засіб досягнення повного, всебічного та гармонійного особистісного розвитку [167, с. 49]; як «безперервний процес саморозвитку ... , який здійснюється індивідуально або колективно» [15, с. 120] і досягається завдяки спонукуваній внутрішніми мотивами [255, с. 49] «добровільної, самостійної індивідуально-пізнавальної діяльності, керованої самою особистістю та спрямованої на виконання соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій» [23, с. 11], а також орієнтованої на «розвиток певних якостей за допомогою спеціально

визначених прийомів і методів роботи над собою» [134, с. 75], в ході якої вироблюються вміння та навички самостійно набувати актуальні знання й трансформувати їх у практичну діяльність [402, с. 130–131], у результаті чого відбуваються «якісні зміни в духовному світі особистості, утворюються нові структури в її психічній діяльності» [4, с. 16–17]. В процесі самоосвіти студент «у відповідності зі своїми внутрішніми стимулами, поставленими перед собою цілями, розвиває свої духовні здібності і можливості, прагне до оволодіння спеціальними знаннями і навичками, підвищує рівень культури» [94, с. 83], особистісно зростає та стає суб'єктом власного розвитку [160, с. 35].

Не підлягає сумніву, що повноцінна самоосвіта є можливою лише за умови поєднання самонавчання, що передбачає оволодіння людиною знаннями на основі власних прагнень і за допомогою самостійно обраних засобів, і самовиховання, яке пов'язане з проявленням значних вольових зусиль, високим ступенем свідомості, наполегливості, зосередженості, цілеспрямованості й організованості, результатом чого стає розвиток саме тих якостей індивіда, що детермінують сталий характер здійснення ним будь-якого виду самостійної діяльності, незалежно від рівня її складності.

Ученими [19; 190] переконливо доведено, що нерозривний зв'язок навчання та виховання проявляється в тому, що результат навчання – знання – стають основою всіх свідомо сформованих якостей особистості, оскільки саме такі якості є запорукою впевненого застосування знань на практиці. На нероздільності навчання і виховання також наголошував і Л. Толстой, стверджуючи, що неможливо виховувати, не передаючи знань, а будь-яке знання, у свою чергу, має виховний вплив [334, с. 248].

У вітчизняній педагогічній думці самоосвіта розглядається в різних аспектах, а саме: в контексті теорії неперервної освіти [8]; як частина освіти, що забезпечує її безперервність і наступність протягом усього життя людини [235]; у рамках підвищення кваліфікації учителя, в якості одного з найважливіших чинників його професійного зростання [53]; як цілеспрямована пізнавальна діяльність [15]; як форма одержання й поглиблення знань [194]; як засіб накопичення соціального досвіду [157]; як напрям самовиховання [173]; як складова самовдосконалення й

саморозвитку, а також професійного становлення особистості вчителя [267].

Виходячи з розуміння самоосвіти як цілеспрямованої та систематичної пізнавальної діяльності людини, в процесі якої вона самостійно поповнює і вдосконалює свої знання та вміння, і в результаті якої відбувається якісний розвиток її особистості, самоосвіту в галузі іноземних мов можна визначити як керовану самим індивідом діяльність, спрямовану на підтримання, корегування й підвищення рівня практичного володіння мовою.

У західній педагогічній теорії склалися два основні підходи до визначення поняття «мовна самоосвіта». У широкому розумінні – це довгостроковий навчальний проект, ретельно спланований, заздалегідь складений та реалізований самим студентом без будь-якої допомоги з боку викладача, що передбачає повну відповідальність студента за перебіг і результати своєї самоосвітньої діяльності [452, с. 77]. У вузькому сенсі рамки мовної самоосвіти обмежуються лише поодинокими ситуаціями, коли студент, разом із партнером або індивідуально, виконує певні види діяльності без прямого контролю з боку викладача. На відміну від широкого контексту, в межах другого підходу діапазон мовної самоосвіти звужується виключно до автономних форм роботи в рамках навчального курсу або окремого заняття [421 с. 45]. При цьому спільним для обох підходів є те, що в якості стрижнєвої відмінної риси самоосвіти вчені виокремлюють самостійність суб'єкта у визначенні цілей, завдань, засобів і способів організації процесу самостійного пізнання.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо визначити, що самоосвіта є складною багатоплановою категорією, що полягає в самотворенні індивідом власної цілісної особистості шляхом самонавчання, саморозвитку, самоevolюції, самовиховання, основними характеристиками якої стають позитивна мотиваційна активність, внутрішня свобода, цілеспрямованість, здатність до самостійного здобуття необхідних знань, стійке прагнення до самовдосконалення.

Важливим є загострити увагу на тому, що всі з вищеперелічених основних ознак самоосвіти є притаманними також і лінгвістичній самоосвіті.

З огляду на те, що в нашому дослідженні розглядається лінгвосоосвіта майбутніх учителів іноземних мов, уважаємо за необхідне подати тлумачення поняття «самоосвіта вчителя», яке в науково-педагогічній літературі визначається, як самостійно здійснювана діяльність, спрямована на постійне підвищення свого професійного рівня, що включає оволодіння загальнолюдським досвідом; методологічними, загальнонауковими та спеціальними педагогічними знаннями; предметними вміннями та навичками; новітнім професійним інструментарієм, інноваційними методами й технологіями навчання, необхідними для цілеспрямованого вдосконалення власної педагогічної діяльності і є основою неперервної освіти, яка об'єднує вищу та післядипломну освіту; підвищення кваліфікації; курсовий та міжкурсний періоди, і може, за необхідності, виступати в якості компенсатора будь-якого з них [65].

Виходячи зі специфіки педагогічної діяльності вчителя іноземних мов, можна виокремити такі напрями самоосвіти, які визначаються мірою потреби викладача в тому чи іншому компоненті, необхідному для вирішення професійних задач, а саме:

- предметна, або лінгвістична самоосвіта пов'язана з підтриманням, корегуванням і постійним підвищенням власного рівня володіння мовою, що досягається за рахунок збільшення обсягу мовного матеріалу, яким практично володіє вчитель, у тому числі активного словникового запасу; вдосконалення вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності; покращення фонетичних, граматичних і лексичних навичок; розширення актуальних крайнознавчих і загальнокультурних знань.

- психолого-педагогічна самоосвіта передбачає поглиблене вивчення педагогічної та психологічної літератури, включаючи й іншомовну.

- методична самоосвіта полягає у збагаченні знань з методики викладання іноземних мов шляхом ознайомлення зі спеціальною методичною літературою, посібниками, рекомендаціями; вивчення світового педагогічного досвіду й узагальнення результатів власної діяльності.

Отже, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що лінгвосоосвіта становить фундамент самоосвіти вчителя іноземних мов.

При цьому лінгвістична самоосвіта має розглядатися як більш широка категорія, ніж самоосвіта взагалі, оскільки її основу складає спрямованість на розвиток вторинної мовної особистості, становлення якої відбувається по мірі розширення когнітивної сфери індивіда в процесі пізнання іноземної мови та культури. Тому ми розуміємо лінгвосамоосвіту вчителя іноземних мов не лише як практико-орієнтовану діяльність з набуття професійних іншомовних знань і формування вмінь, навичок і здібностей, (що складає, власне, лінгвістичний аспект лінгвосамоосвіти), не тільки як могутній чинник і спосіб інтелектуального розвитку людини (педагогічний аспект лінгвосамоосвіти), але й як невід'ємну складову всього способу життя особистості в цілому (соціальний аспект лінгвосамоосвіти).

Цілком очевидним є те, що соціально зумовлений характер лінгвосамоосвіти проявляється в тому, що оволодіння іноземною мовою завжди є підпорядкованим конкретним функціональним задачам її використання в реальній соціокультурній комунікативній діяльності. Саме мова виступає індивідуальним інструментом пізнання дійсності та соціальної взаємодії, адже «будь-який процес пізнання має свої витoki в соціальній активності, а отже, будь-яке мовне знання людини є соціально обумовленим» [476, с. 16]. Такий підхід до розуміння сутності лінгвосамоосвіти дозволяє розглядати цей феномен не лише як особистісно, але й як соціально значущу категорію. Соціально-орієнтований, контекстний характер лінгвосамоосвіти є обумовленим, насамперед, соціальною спрямованістю процесу опанування іноземної мови та її первісною соціальною природою, що й визначає мову як соціокультурне явище.

Зважаючи на те, що самоосвіта в сучасній дидактиці інтерпретується як діяльнісний процес, а поняття «діяльність» визначається як основа самоосвіти, підготовка студентів до лінгвосамоосвіти при навчанні іноземних мов у закладі вищої педагогічної освіти має здійснюватися в процесі організації їх самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми, вченими не завжди чітко розмежовуються поняття «самоосвітня діяльність», «самостійна діяльність» і «самостійна робота», які, тим не менш, відрізняються за ключовими ознаками, а

саме: за джерелом цілей, рівнем самостійності і визначенням суб'єкту контролю за результатами. П. Підкасистий, зіставляючи ці поняття, справедливо відзначає, що самостійна робота не підпадає ані під категорію «самостійна діяльність» із засвоєння навчального матеріалу, ані «самоосвіта», а, натомість, є особливою системою умов навчання, що мають забезпечуватися викладачем [254, с. 65]. Вивчення науково-педагогічних джерел [46; 95; 100; 111; 156; 296] дало змогу встановити відмінності між поняттями «самостійна робота» та «самоосвіта». Так, організація самостійної роботи у вищій школі є дидактичною формою навчання і частиною навчальної програми, тоді як самоосвіта пов'язана з діяльністю студента поза начальним закладом; самостійна робота є аспектом діяльності викладача і несе в собі чітко виражену функцію управління пізнавальною діяльністю студента з боку педагога, в той час як самоосвітня діяльність не лише спонукається внутрішніми мотивами, (що часто виходять за рамки навчальних), але й студент повністю бере на себе відповідальність за процес і результат своєї освітньої діяльності; в самостійній роботі увага приділяється побудові процесу навчальної діяльності, а самоосвіта передбачає розвиток студента як суб'єкта освітньої діяльності. При цьому не можна не погодитися з позицією вчених [192, с. 118] стосовно того, що саме самостійна робота, будучи одним із механізмів підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності, створює умови для інтеграції та асиміляції навчання та самоосвіти і формує готовність до самоосвіти, створюючи базу для неперервної освіти.

Відмінність між поняттями «самостійна діяльність» та «самоосвітня діяльність» полягає в тому, що перша з них лише носить плановий характер, є організаційно і методично спрямованою та здійснюється без прямої допомоги викладача; а друга, окрім того, що керується, контролюється та оцінюється самим студентом, ще й здійснюється виключно за внутрішньою спонукою до самонавчання та самовиховання, що визначає не тільки здатність, але й потребу у власному саморозвитку і самовдосконаленні.

При цьому, якщо в структурі самоосвітньої діяльності хоча б один з елементів – цілепокладання, визначення предмету діяльності, вибір засобів діяльності тощо – не є самостійним, така

діяльність не може розцінюватися як самоосвітня [253, с. 76–77; 506, с. 53].

Таким чином, можемо підсумувати, що самоосвітня діяльність студента, на відміну від самостійної, виходить за межі зовнішнього цілепокладання та контролю і здійснюється в повністю автономному режимі як у період навчання у ЗВО, так і після завершення формальної освіти.

Спеціальна самоосвітня діяльність учителя іноземних мов визначається спрямованістю на професійну сферу, безпосередньо пов'язану з іноземною мовою, і реалізується в контексті практичного володіння мовою, а також у питаннях, що стосуються мовної теорії, іншомовної культури і особливостей міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов тощо. Вищевикладене дозволяє стверджувати, що спеціальна самоосвітня діяльність учителя іноземних мов за своєю суттю є лінгвосамоосвітньою, оскільки передбачає реалізацію суб'єктом так званої позиції «Я-викладач» стосовно до самого себе, що досягається за рахунок оволодіння ним методологією та способами пізнавальної діяльності в цілому, а також методологією і способами як самостійного опанування іноземної мови, так і набуття фахово-орієнтованих знань. Таке розуміння природи лінгвосамоосвітньої діяльності повністю відповідає концепції, що отримала назву «освіта через усе життя» (life-long learning).

Отже, в нашому дослідженні лінгвосамоосвітню діяльність майбутніх учителів іноземних мов ми визначаємо як інтегральну, особистісно- та професійно-орієнтовану, самокеровану, (тобто таку, що здійснюється без зовнішнього цілепокладання й контролю), іншомовну діяльність, в основі якої лежить потреба в постійному саморозвитку і самовдосконаленні, і результатом якої є особистісний освітній продукт, що передбачає самостійне оволодіння студентом системою іншомовних знань та способів діяльності, а також розвиток його особистості та здібностей.

Виходячи з того, що лінгвосамоосвіта, (як уже було визначено вище), включаючи в себе всі процеси «самості», являє собою свідоме самотворення особистості шляхом саморозвитку та самовдосконалення, (що є внутрішніми чинниками її якісного перетворення), вважаємо за доцільне розглянути філософські та психолого-педагогічні положення, які утворюють підґрунтя для

розуміння сутності цього процесу відповідно до механізмів особистісного розвитку.

Так, з точки зору філософії та психології освіти, розвиток здатності до реалізації лінгвосамоосвіти, (що є процесом і результатом власної свідомої праці, відповідального ставлення та докладання значних зусиль суб'єкта з самотворення власної особистості), вимагає досягнення студентом такого рівня психічного розвитку, для якого характерною є спроможність сприймати самого себе як єдине ціле, виражене в усвідомленні свого Я і відмінності себе від інших людей [268, с. 227–228].

«Я-образ», як сукупність уявлень людини щодо самої себе, зазвичай, розглядається як складова Я-концепції у цілому, як аспект самосвідомості особистості [404], або в контексті досліджень самоідентичності й «самості» [377]. З поняттям Я-концепції є безпосередньо пов'язаною система якостей, властивостей і здібностей особистості, яка визначає «самість» у людини та відіграє вирішальну роль у процесі лінгвосамоосвіти.

Саме тому, для більш глибокого проникнення в сутність лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, а також з'ясування її ролі та місця в теорії і практиці професійної освіти нам слід розглянути низку дефініцій, об'єднаних єдиним коренем «само-».

Стрижневим елементом особистості, що дозволяє людині відчувати себе суб'єктом своїх станів, процесів, дій, а також зберігати цілісність і внутрішню узгодженість, є самосвідомість, що в психолого-педагогічній літературі визначається як усвідомлення й оцінка індивідом самого себе, як суб'єкта практичної та пізнавальної діяльності та як особистості взагалі [88, с. 469]. Самосвідомість виступає тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина є здатною не лише свідомо сприймати вплив навколишнього середовища, але й самостійно, відчуваючи свої можливості, ставити перед собою цілі та завдання діяльності, складати план та обирати оптимальні способи їх досягнення, визначати причини невдач і корегувати як саму діяльність, так і себе, як суб'єкта цієї діяльності. Ми поділяємо позицію вчених-психологів [425; 551], згідно з якою самосвідомість являє собою діяльність «Я» людини, як суб'єкта, щодо пізнання або створення власного Я-образу в рамках Я-концепції. Стосовно до

лінгвосамоосвіти, самостійне оволодіння іноземною мовою, передбачаючи усвідомлене прийняття студентом, за власним вибором, тих чи інших соціальних і культурних моделей поведінки і способу життя, торкається всіх сфер самосвідомості і призводить до якісних змін у його власній Я-концепції.

Таким чином, у ході лінгвосамоосвіти особистість, по мірі розширення знань з іноземної мови та культури і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок, покращення своїх якостей та здібностей, досягає не лише певного рівня особистісної і професійної самосвідомості, але й істотних позитивних трансформацій у структурі своєї особистості.

Ще одним невід'ємним елементом лінгвосамоосвіти майбутнього вчителя іноземних мов, що визначає його прагнення до постійного особистісно-професійного зростання та самовдосконалення, є самопізнання, – тобто процес пізнання самого себе, своїх актуальних і потенційних властивостей, особистісних та інтелектуальних ресурсів щодо засвоєння іншомовної інформації, стосунків з представниками інших мов і культур, поведінкових характеристик, – яке реалізується як у зовнішньому, так і внутрішньому світі вторинної мовної особистості студента.

Доцільним є підкреслити, що самопізнання виступає основним способом і необхідною умовою саморозвитку людини, адже, як образно зазначає С. Рубінштейн, пізнання не є простим «перекачуванням знань з однієї посудини в іншу», воно вможливується лише через глибинне самопізнання [279, с. 101]. Виходячи з цього, кінцевим результатом самопізнання має, насамперед, бути сформована система знань про самого себе, яка, фактично, й утворює Я-концепцію особистості. При цьому, в контексті лінгвосамоосвіти, рушійною силою самопізнання, поряд із усвідомленням власних якостей та потенційних можливостей, виступає знання про своє незнання, що дозволяє студенту без сторонньої допомоги виявляти ті чи інші мовні проблеми і, так само самостійно, вибудовувати алгоритм їх вирішення, оскільки відсутність знань про незнання – це зупинка не лише в самопізнанні, але й у пізнанні світу в цілому.

Грунтуючись на психологічних дослідженнях [58; 500; 514], ми можемо виокремити і схарактеризувати сфери особистості, які

мають бути охоплені самопізнанням у процесі лінгвосамоосвіти з метою підвищення її продуктивності:

- Особистісно характерологічна сфера – якості та властивості характеру особистості, в яких проявляється її ставлення до лінгвосамоосвіти, зокрема, ініціативність, старанність, працелюбність та ін.; та до самої себе – самоповага, впевненість або невпевненість у своїх силах тощо.

- Ціннісно-мотиваційна сфера – виявлення своїх внутрішніх спонук, інтересів, домінуювальних мотивів, цінностей, що вможливають здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності.

- Емоційно-вольова сфера – відслідковування власних емоційних станів; моделей своєї поведінки та характеру дій у стресових ситуаціях; здатність до самообілізації; уміння проявляти завзятість, зосередженість, наполегливість та цілеспрямованість на шляху до досягнення мети тощо. При цьому важливим є пізнання самого себе як у межах свого внутрішнього світу («мікросвіту») – вивчення особливостей власного внутрішнього світу, як такого, на рівні почуттів, переживань, мрій, намірів, думок, а також самопізнання стосовно до зовнішнього світу («макросвіту») щодо оцінки своєї поведінки, вчинків тощо.

- Сфера здібностей і можливостей – аналіз своїх здібностей до вивчення мов; наявного рівня знань, умінь, навичок з іноземної мови та обізнаності стосовно особливостей міжкультурної особистісної взаємодії; оцінка ресурсів для саморозвитку і самовдосконалення як в іншомовній, так і в професійно-педагогічній діяльності.

- Пізнавальна сфера – розуміння механізмів функціонування психічних процесів, від яких залежить ефективність сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, уяви; властивостей і потенціалу свого розуму щодо вирішення лінгвосамоосвітніх і професійних задач.

- Сфера діяльності – вивчення своїх наявних і таких, що потребують розвитку, рис та якостей, які дозволяють студенту стати повноцінним суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності з чітким усвідомленням мотивів, цілей, здібностей; якими знаннями, вміннями, навичками, прийомами навчання він володіє; як він їх використовує в лінгвосамоосвітній та професійній діяльності; як їх у себе розвиває тощо.

- Прогностична сфера – самопрогнозування власного особистісного і професійного саморозвитку шляхом лінгвосамоосвіти.

Варто зауважити, що здатність до самопрогнозування, будучи однією з фундаментальних здібностей людини, надає можливість здійснювати вихід за межі «себе сьогоднішнього», вгадувати наперед події зовнішнього та свого внутрішнього життя, ставити задачі майбутньої діяльності і саморозвитку, в тому числі й у галузі іноземної мови. У поєднанні із самопізнанням самопрогнозування дозволяє визначати перспективи особистісного самовдосконалення, передбачати результати не лише власної лінгвосамоосвітньої діяльності, але й становлення самого себе в новій або оновленій якості, тобто виокремлювати той ідеальний образ Я, ту систему вимог, до задоволення яких особистість буде прагнути і які слугуватимуть для неї орієнтиром на найближчий та більш віддалений час.

Ключовим способом одержання знань про себе, як основи самопрогнозування, є саморозуміння, яке вважається в психології найголовнішим чинником розвитку особистості [119, с. 12].

Ураховуючи те, що лінгвосамоосвіта є свідомим процесом, в якому присутній усвідомлений особистісний вибір студентом курсу на творення самого себе, як вторинної мовної особистості, важливим для майбутнього вчителя іноземних мов є розуміння задач і процесу власної лінгвістичної самоосвіти. Серед найбільш розповсюджених способів саморозуміння доцільним є виокремити такі: самоспостереження, самоаналіз, порівняння себе з певним еталоном. Необхідним є сказати, що в процесі лінгвосамоосвіти пріоритет слід, у першу чергу, віддавати Реально досяжному, або Можливому Я, що являє собою уявлення індивіда про той тип особистості, яким він може стати; а також Проектованому Я, або Ідеальному Я – тому чи іншому типу особистості, якого людина, поставивши перед собою відповідну мету, хоче досягти і чого дійсно прагне. Також для нашого дослідження важливим є уведене в науковий обіг А. Реаном поняття «Професійне Я», що означає сукупність уявлень індивіда про себе, як про фахівця [271, с. 3]. Професійне Ідеальне Я майбутнього вчителя іноземних мов є одночасно і результатом, і передумовою його власної лінгвосамоосвітньої діяльності, в процесі якої відбувається

формування Я-концепції студента як професійної вторинної мовної особистості, а також створення та здатність орієнтуватися у «своєму власному світі іншомовної самоосвіти».

Головною ж спонукою до лінгвосамоосвіти виступає самостимулювання суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності, яке здійснюється за допомогою таких методів, як самохвалення, самопідкріплення, самоосуд тощо.

Разом із цим, важливу роль у формуванні апарату самосвідомості особистості також відіграє самостереження, здатність до якого розвивається у студента по мірі набуття досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності, який є основою для осмислення, самоаналізу і критичного самооцінювання результатів цієї діяльності. Саме самостереження за перебігом своєї лінгвосамоосвітньої діяльності і способами її здійснення сприяє адекватному усвідомленню власних досягнень і недоліків у самостійному оволодінні іноземною мовою.

Самоаналіз надає можливість отримувати інформацію про сформованість або дефіцит іншомовних знань та вмінь; виявляти чинники, що ускладнюють ефективне засвоєння іноземної мови; проводити своєчасну корекцію і визначати напрями подальшої лінгвосамоосвітньої діяльності.

Підґрунтям для визначення своїх можливостей і сил для виконання поставлених лінгвосамоосвітніх задач слугує самооцінювання, яке, за висновком О. Малихіна, може бути трьох видів – прогностичне, коригувальне й ретроспективне [195, с. 160]. Самооцінювання дозволяє дізнатися та звірити свої досягнення з певним стандартом, або еталоном. У якості стандарту самооцінювання можуть виступати ціннісні орієнтації, ідеали особистості, рівень домагань, соціальні або професійні вимоги тощо. Саме тому самооцінювання можна визначити, як найважливіше особистісне утворення, центральний компонент структури особистості, що є результатом інтеріоризації уявлень та оцінок щодо неї з боку інших; а також її власної активності, «самопобудови» свого Я, що відображає якісну своєрідність внутрішнього світу особистості й бере безпосередню участь у регуляції її поведінки та діяльності. Важливим є зробити наголос на тому, що для здійснення адекватного самооцінювання стратегічно значущою є здатність людини до об'єктивного

пізнання себе самої та визнання своїх сильних і слабких сторін, яка визначається терміном «самооб'єктивність» [490].

Для більш ґрунтового вивчення сутності феномену лінгвосамоосвіти, яка виступає одним із засобів саморозвитку людини, доцільним є також розглянути поняття самовизначення особистості, адже всі процеси саморозвитку – самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, саморегуляція, самореалізація тощо, – починаються з визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

Поняття «самовизначення» тлумачиться як усвідомлення себе, своїх професійних і суспільних інтересів, визначення свого місця в житті, в суспільстві, у своїй діяльності [268, с. 352]; як самодетермінація, здатність до самостійного встановлення напряму свого саморозвитку з метою самовдосконалення і життєвого самопрояву [281, с. 271]; як процес і результат установа вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів самовдосконалення, що здійснюється на основі ціннісних орієнтацій [204, с. 6].

Зважаючи на те, що в процесі лінгвосамоосвіти майбутнього вчителя іноземних мов відбувається перетворення його «мовної картини світу», лінгвосамоосвітня діяльність, яка дозволяє гармонійно поєднати бажання, особистісні можливості та вимоги суспільства, (що відповідає відомій формулі «Я хочу → Я можу → Я повинен»), набуває для студентів особливого, професійно значущого сенсу, а життєве самовизначення пов'язується з професійною діяльністю і, відповідно, з професійним самовизначенням. Саме професійне самовизначення, як усвідомлений вибір професії учителя-лінгвіста і вбачання особистісного сенсу у виконуваний педагогічній діяльності сприяє поступовому формуванню внутрішньої готовності до невпинного професійного самовдосконалення, в тому числі й шляхом лінгвосамоосвіти.

Виходячи з вищезазначеного, ми розглядаємо особистісне самовизначення студента-майбутнього вчителя іноземних мов як процес становлення його професійної позиції і результат вільного вибору власних самоосвітніх цілей та цінностей, осмислення значущості лінгвосамоосвіти як в особистісному, так і

професійному зростанні на основі співвіднесення власних поглядів і переконань з об'єктивними вимогами, що висувуються соціумом.

Підсумком процесу самовизначення студента-майбутнього вчителя іноземних мов має стати якісна перебудова свідомості, пов'язана з розширенням його внутрішньої свободи в усвідомленні власної незалежної внутрішньої позиції щодо самостійного формування себе, як професійної вторинної мовної особистості, засобами лінгвосамоосвіти.

Лінгвосамоосвітня діяльність студентів має не лише бути спрямованою на досягнення того чи іншого результату, оформленого у вигляді конкретного індивідуального практичного вихідного продукту, але й передбачати самостійну організацію та управління процесом досягнення цього результату, адже головна ознака самоосвітньої діяльності полягає в тому, що «мета діяльності студента одночасно несе в собі функцію управління діяльністю» [452, с. 77].

У психології самоуправління розуміється як цілеспрямована самозміна або управління людиною формами своєї активності – спілкуванням, поведінкою, діяльністю та переживаннями [89, с. 295].

Самоуправління лінгвосамоосвітньою діяльністю розглядається нами як інтегративна здатність студента, що вможливає реалізацію його особистісних позицій як автономного суб'єкту процесу самостійного опанування іноземної мови, відповідального за його результати. В ході самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю створюються сприятливі умови для розвитку свободи й творчості, а також для розкриття внутрішнього потенціалу, що сприяє актуалізації провідних суб'єктних якостей автономної особистості, спроможної та готової до самостійного прийняття рішень, рефлексивної оцінки та аналізу власних дій, рефлексії свого мовного, мовленнєвого та навчального досвіду тощо.

Самоуправління також виступає механізмом та умовою самоорганізації особистості.

Термін «самоорганізація» тлумачиться як самостійна організація своєї роботи і поведінки; як психологічна якість, інтегральна сукупність природних і соціально набутих властивостей, а саме: усвідомлених особливостей волі та інтелекту,

мотивів поведінки і реалізованої у впорядкованості діяльності й поведінки [51, с. 1290].

При цьому увага акцентується на тому, що особистісні характеристики, які детермінують самоорганізацію людини, істотно залежать не лише від загального рівня її психічного розвитку – інтелектуального, волевого, емоційного, морального, – але й від комплексу особистісних властивостей, які утворюють або визначають таку психічну якість, як особистісна самоорганізація.

Самоорганізація не лише забезпечує перебіг процесу лінгвосамоосвіти, але й, структуруючи та впорядковуючи цей процес, полегшує визначення оптимальних магістральних шляхів для досягнення кінцевого результату, серед яких доцільним є вказати такі: самоорганізація розумової праці [129; 210]; самоменеджмент [358]; тайм-менеджмент, як здатність керувати своїм часом та раціонально використовувати сили [56].

Опорною точкою в самоорганізації лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, що характеризує їх як суб'єктів навчання, виступає суб'єктний досвід у галузі іноземної мови. Суб'єктний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності – це не лише засвоєна індивідом інформація в галузі лінгвістики, і, як наслідок, – готовність до дій у конкретній ситуації; не тільки загальна кількість накопичених знань і прийомів дій з іноземної мови, – але й існуючий життєвий і професійний досвід. Від наявності такого сукупного досвіду залежать постановка цілей лінгвосамоосвіти, планування й побудова процесу лінгвосамоосвіти та адекватна оцінка його результатів.

Загальновідомим є те, що організація та управління людиною власною діяльністю, в тому числі й лінгвосамоосвітньою, залежить від саморегуляції своєї поведінки, а саме: розвитку волевих якостей, уміння мобілізувати свої фізичні та психічні сили для подолання перепон, що виникають на шляху до поставленої мети тощо.

У психології, зазвичай, зміст термінів «самоуправління» та «саморегуляція» ототожнюються, проте окремими вченими [149] ці поняття розмежовуються. Самоуправління розуміється як усвідомлене керування поведінкою, а саморегуляція – як управління поведінкою, основу якого складає позасвідомий механізм.

Однак, стосовно до лінгвосамоосвіти, – коли суб'єкт самостійно визначає цілі своїх виконавських дій, обирає способи та досліджує умови їх досягнення, реалізує поставлені цілі доступними й прийнятними для нього засобами, контролює і корегує результати, – можна говорити про усвідомлену вольову саморегуляцію, як найвищу форму проявлення психічної саморегуляції діяльності та психологічний критерій суб'єктності людини.

Саме усвідомлена вольова саморегуляція, як регулювальна функція мозку і психологічний механізм свідомої організації та саморегуляції діяльності, є спрямованою на вдосконалення діяльності та поведінки людини, а в кінцевому підсумку, – на зміну її особистості, тобто, з одного боку, є орієнтованою на покращення результатів конкретної діяльності, а з іншого – на самоперетворення.

Спираючись на позицію С. Рубінштейна, можна визначити вольові якості, що відповідають різним фазам вирішення завдань у процесі лінгвосамоосвіти. Так, проявлення ініціативності відповідає початковому етапу, на якому проявляються самостійність і незалежність студента; на етапі прийняття рішення з'являється рішучість, яка на наступному етапі – виконання завдання, – трансформується в енергійність та наполегливість [282, с. 34–78].

Здатність до здійснення саморегуляції виступає як прямий продукт рефлексивного процесу, а рефлексія, – як механізм саморегуляції лінгвосамоосвітньої діяльності. Сутність рефлексії, як психологічного феномену, що є своєрідним засобом внутрішнього зворотного зв'язку, полягає у зверненні суб'єкта пізнання на самого себе; як мислення про власне мислення та про свою діяльність.

У педагогічній науці механізм виникнення рефлексії, у контексті навчальної та педагогічної діяльності, розглядається як міжпредметний вид діяльності, що сприяє усвідомленню методів досягнення цілей, проблем, які виникають, успіхів і результатів [469]; як механізм розвитку навчальної діяльності [481]; як метатехніка особистісно-професійного зростання [269, с. 488] тощо. Розвиток здатності до рефлексії, «як універсального способу побудови ставлення людини до власної дійсності, який визначає сферу цілеспрямованої самозміни й самовдосконалення» [78,

с. 241], є безпосередньо пов'язаним із формуванням уміння вчитися, тобто вмінням учити самого себе.

Так, рефлексія лінгвосамоосвітньої діяльності, (яку ми розуміємо як внутрішню психічну діяльність особистості, орієнтовану на осмислення свого індивідуального Я, яка реалізується в лінгвосамоосвіті, виступаючи механізмом самопізнання, самоорганізації та самовизначення), займає позицію на стику двох галузей – онтологічної, (адже відноситься до галузі предметних знань, а саме: іноземної мови), та психологічної, (оскільки передбачає зверненість до себе, як до суб'єкта діяльності, а також, власне, до самої лінгвосамоосвітньої діяльності). При цьому важливим є підкреслити двоїстість рефлексії, що визначає її спрямованість, по-перше, на дію або на проблему – діяльнісний аспект рефлексії, а, по-друге, на власний стан – особистісний аспект рефлексії, який характеризується контрольованістю й самоаналізом з метою самовдосконалення.

У процесі лінгвосамоосвіти регулятивний механізм рефлексії забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме: рефлексія допомагає корегувати виконавські дії, обирати оптимальні самоосвітні стратегії, є джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним інструментом мислення. Саме ступінь сформованості у студентів рефлексивних умінь визначає їх ставлення до себе як до суб'єктів лінгвосамоосвітньої діяльності. Головною ознакою наявності рефлексії лінгвосамоосвітньої діяльності є здатність студентів до самоконтролю, самоперевірки, самооцінки, самодіагностики та самокорекції як результатів уже проведеної, так і поточної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є визначення ролі і значення рефлексії для педагогічної діяльності, адже вчитель завжди має співвідносити себе, можливості свого Я, своєї діяльності з тим, чого вимагає обрана ним професія педагога. Ми поділяємо думку вчених [121; 443; 481] про те, що розвинена здатність рефлексії, – як важливого чинника особистісного та професійного зростання і запоруки розуміння перспектив індивідуального становлення в професії, – може не лише забезпечити краще розуміння задач і результатів власних дій у процесі викладання, але й створити необхідне мотиваційне поле і

реальну можливість для самоосвіти шляхом невинного поповнення вже набутих у ході навчання у ЗВО знань з іноземної мови та культури, а також удосконалення мовленнєвих навичок.

Запорукою успішності будь-якої, у тому числі й лінгвосамоосвітньої діяльності, є самоефективність. За висновком А. Бандури (A. Bandura), самоефективність, як віра індивіда у власні здібності щодо досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності, є центральною і однією з найважливіших детермінант людської поведінки [390]. Самоефективність не є особистісною рисою індивіда, а, натомість, являє собою судження стосовно здатності суб'єкта виконувати певну діяльність, включаючи й лінгвосамоосвіту.

Упливаючи на мотиваційні, когнітивні та афективні процеси, самоефективність сприяє виникненню і посиленню внутрішнього інтересу до самостійного оволодіння іноземною мовою, наполегливості щодо подолання труднощів, зокрема, в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, а також становленню твердої установки на успіх у реалізації поставлених цілей. Джерелами самоефективності виступають власний досвід успіхів і невдач у прагненні досягнути бажаних результатів у лінгвосамоосвітній діяльності; наслідування позитивного досвіду відомих поліглотів минулого та сучасності з метою збагачення своїх лінгвоавтодидактичних знань; самопереконавання, самонавіювання, самостимулювання та свідоме підтримання стійкого емоційного стану впевненості у власних силах і можливостях тощо.

Лінгвосамоосвіта, як одна з форм самовдосконалення майбутнього вчителя іноземних мов, є визначальним чинником його особистісної і професійної самоактуалізації, що є найвищим рівнем прояву духовного і творчого потенціалу особистості; втіленням прагнень до досягнення висот професіоналізму; «намаганням людини стати все більше і більше тим, ким вона може стати» [206, с. 46]. За визначенням А. Маслоу (A. Maslow), потреба в самоактуалізації посідає найвищу сходинку в піраміді потреб особистості [205].

Істотним чинником у прагненні людини до самоактуалізації є внутрішня потреба в самореалізації, яка визначає та обумовлює спосіб здійснення її життєдіяльності. Саме досягнення студентом самореалізації за рахунок набуття все більшого досвіду та

відшліфовування своїх дій на кожному наступному етапі лінгвосамоосвітньої діяльності, (що може бути фігурально представлено у вигляді певних лінгвоавтодидактичних спіралей саморозвитку особистості), є проміжною і в той же час найвищою ланкою в ланцюгу всіх процесів «само-», присутніх у лінгвосамоосвіті.

Самореалізація, як правило, може набувати внутрішнього або зовнішнього проявлення. Основним видом внутрішньої самореалізації є самопізнавальна самореалізація, оскільки від неї значною мірою залежить як, власне, лінгвосамоосвітня самореалізація, так і самовиховна.

У процесі лінгвосамоосвітньої діяльності внутрішня самореалізація може проявлятися в таких аспектах: когнітивному (самовідчуття, самоспостереження, самопізнання, самооцінка, самомоделювання), поведінковому (самонавчання, самовиховання, саморозвиток) і регулятивному (самоконтроль, саморегуляція, самодисципліна). Таким чином, внутрішня самореалізація вможливує покрокове втілення таких важливих для лінгвосамоосвіти особистісних перетворень, як: самозміна – самовдосконалення – творення себе, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

Системоутворювальним видом зовнішньої самореалізації для майбутнього вчителя іноземних мов є, в першу чергу, професійна самореалізація, адже потреба в лінгвосамоосвіті та її зміст багато в чому визначаються професійними задачами, чим і пояснюється необхідність у забезпеченні фахової зорієнтованості лінгвосамоосвітньої діяльності.

Отже, повноцінна самореалізація, в тому числі й професійна, рушійною силою якої виступає лінгвістична самоосвіта, є можливою лише за умов набуття студентом-майбутнім учителем іноземних мов достатнього обсягу предметних знань, а також знань про самого себе, одержаних у процесі самопізнання; сформованості механізмів саморегуляції; чіткого визначення власних ціннісних орієнтирів; певних самоперетворень у структурі своєї особистості, що становлять результат самовиховання.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що цілісність лінгвосамоосвіти, як педагогічної категорії, забезпечується інтегральною сукупністю компонентів, об'єднаних

спільною часткою «само-», які можуть бути угруповані за такими ознаками:

- пізнавальні: самопізнання, саморозуміння, самоспостереження;
- організаційні: самопрогнозування, самопланування, самоорганізація, самоуправління, самовиховання, самодисципліна, самовимогливість;
- рефлексивно-корегувальні: самоаналіз, самооцінка, самоефективність, саморегуляція;
- індивідуально-особистісні: самосвідомість, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація.

Необхідним є підкреслити, що будь-яку складову структури лінгвосамоосвіти можна розглядати лише в тісному зв'язку з рефлексією і самооцінкою. Так, самопізнання відбувається в рамках оцінки власних потреб; самопрогнозування визначається оцінкою свого потенціалу; саморегулювання й самоефективність здійснюються лише після оцінки власних можливостей; саморозуміння настає тільки після оцінки всіх вищеперелічених компонентів.

Рефлексія, будучи основою та обов'язковим супровідником кожного етапу лінгвосамоосвітньої діяльності, а також виступаючи механізмом самопізнання, самоорганізації та самовизначення, забезпечує досягнення студентом необхідного рівня суб'єктності. Рефлексія також уможливорює здійснення адекватного самоаналізу та об'єктивної самооцінки; реалізацію процесів саморегуляції та самоорганізації; сприяє розвитку вмінь самоконтролю та самокорекції, – що в цілому забезпечує більш сталий та стабільний характер лінгвосамоосвіти і виступає стимулятором динаміки просування майбутнього вчителя іноземних мов до максимальної реалізації свого особистісно-професійного потенціалу.

У контексті вивчення та аналізу сутності поняття «лінгвосамоосвіта», вважаємо за доцільне розглянути концепцію автономного, або самокерованого навчання, згідно з яким студент бере на себе функції управління своєю навчальною діяльністю, а також відповідальність як за прийняття рішень, так і за їх практичну реалізацію. [476, с. 15–23].

У Педагогічному енциклопедичному словнику поняття «автономія» визначається як власна позиція індивіда; незалежність

у постановці цілей, виборі стилю діяльності та поведінки; а потреба в автономії, що є вродженою у кожній людині, виступає дієвим чинником становлення її як особистості та як суб'єкта своєї діяльності [243, с. 10].

Стосовно до навчання іноземної мови, в англослов'янській науково-педагогічній літературі існує ціла низка варіантів позначення вищезазначеної категорії, які за своєю суттю є дуже близькими, зокрема, «independence» (самостійність, незалежність), «learner-centered curriculum» (навчальна програма, центрована на студенті), «self-directed learning» (самостійність у навчанні, пізнавальній діяльності; самонавчання), «self-direction» (самоуправління), «individualised instruction» (індивідуалізація навчання), «learning to learn» (навчання вчитися), «language awareness» (усвідомлене ставлення до вивчення іноземної мови), «self-direction» (самоспрямованість у навчанні), «adult learning» (навчання дорослих, андрагогіка) та ін., що свідчить про важливість цього феномену і величезне значення, яке йому надають сучасні вчені.

В аспекті самонавчання іноземних мов автономія визначається як здатність суб'єкта самостійно реалізовувати свою навчальну іншомовну діяльність; активно й усвідомлено керувати нею, здійснюючи її рефлексію та корекцію; відповідально приймати кваліфіковані рішення щодо власного навчання за умов певної незалежності від викладача і брати на себе певний обсяг його функцій [159, с. 12].

Конкретизуючи поняття «навчальна автономія», Д. Литтл (D. Little) [475, с. 81] уточнює, що автономія не є синонімом ані самоосвіти, ані, тим більше, всюдозволеності студентів, оскільки не виключає участі педагога і не означає повного зняття з нього відповідальності за перебіг та якість процесу самонавчання.

Таким чином, навчальна автономія передбачає розподілену відповідальність студента і викладача за результати навчання, тобто студенти виступають усього лише рівноправними партнерами викладача в освітньому процесі з правом вибору індивідуальної траєкторії навчання. При цьому основним завданням викладача є забезпечення умов для реалізації початкової автономії, а саме: розробка відповідних навчальних програм і

методичних матеріалів; системи контролю та оцінювання автономної початкової діяльності студентів тощо.

Уважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що навчальна автономія розглядається в нашому дослідженні як початковий ступінь лінгвосамоосвітньої діяльності, що створює передумови для саморозвитку і самореалізації студента, як суб'єкта означеної діяльності. Згодом, по мірі набуття студентом досвіду лінгвосамоосвіти, автономія трансформується спочатку у відносну, або часткову; надалі – в повну автономію, а в кінцевому підсумку перетворюється в повноцінну лінгвосамоосвіту, яка вже під час навчання у ЗВО відкриває для студента неосяжні перспективи для виходу за межі стандартної академічної навчальної програми, а після одержання диплому – для продовження невідпущеної роботи над власним особистісним удосконаленням у галузі іноземних мов і постійним підвищенням якості виконання своїх професійних обов'язків.

Таким чином, за умови методично і дидактично виваженої організації викладачем педагогічної взаємодії зі студентом, навчальна іншомовна автономна діяльність останнього розвивається і врешті трансформується у, власне, лінгвосамоосвітню діяльність, у ході якої студент виходить у своєму інтелектуальному та особистісному розвитку на метакогнітивний рівень, (тобто набуває вміння самостійно ставити перед собою цілі, виробляти власну тактику й стратегію їх реалізації, здійснювати проміжний та підсумковий контроль, регулювати та контролювати розумові процеси, що лежать в основі процесу навчання і супроводжують його), досягаючи в результаті рівня лінгвоавтодидакта, або дійсно автономного суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Механізмом такого поступового перетворення автономної іншомовної діяльності студента в лінгвосамоосвітню, орієнтовану на неперервний саморозвиток і самовдосконалення, є реалізація низки функцій лінгвосамоосвіти, а саме:

- Адаптивної, що дозволяє пристосовуватися до змінних соціальних і професійних вимог та адаптувати до них специфіку і зміст своєї лінгвосамоосвіти.

- Інформаційно-пізнавальної, яка полягає в потребі в самостійному набутті більш широких, систематизованих, глибоко

осмислених, особистісно та професійно значущих іншомовних знань. Дана функція реалізується через опанування методології лінгвосамоосвітньої діяльності, розуміння алгоритмів та стратегій цієї діяльності, сформованість певної системи пізнавальних та лінгвосамоосвітніх умінь.

- Компенсаторної функції, що проявляється у здатності студента не лише усувати, але й у вмінні, за необхідності, тим чи іншим чином компенсувати виявлені упущення і недоліки в іншомовних знаннях та вміннях.

- Функції саморозвитку, яка розкривається в прагненні до постійного самовдосконалення шляхом лінгвосамоосвітньої діяльності у відповідності з власними самоосвітніми цілями та орієнтирами. Дана функція реалізується через набуття нових знань, умінь, навичок та збагачення досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності.

- Виховної функції, що реалізується паралельно з функцією саморозвитку через розвиток відповідних якостей особистості, як активного суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності, зокрема: самостійності, волі, наполегливості, цілеспрямованості, самоорганізованості тощо.

- Рефлексивної функції, яка зумовлює прагнення студента до формування у себе необхідних для успішного здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності рефлексивних умінь, таких як: самооцінка, самоконтроль, самокорекція та ін.

- Психологічної функції, що визначається становленням Я-образу майбутнього вчителя іноземних мов у лінгвосамоосвітній діяльності та уособлює в собі повний спектр функцій означеної діяльності, оскільки у студента, як суб'єкта цього виду діяльності, відбуваються якісні перетворення на всіх рівнях структури його особистості по мірі проходження ним кожного етапу на шляху до досягнення рівня лінгвоавтодидакта.

Варто зазначити, що успішній реалізації усіх вищеперелічених функцій сприяють стійка позитивна мотиваційна активність студента, чітко сформульовані цілі лінгвосамоосвіти, а також потреба в неухильному посуванні від незнання до знання.

Отже, проведений аналіз сутності поняття «лінгвосамоосвіта» дозволяє підсумувати, що дана педагогічна категорія являє собою багатовимірний процес свідомого самотворення і становлення студентом себе, як суб'єкта здійснюваної за внутрішніми

переконаннями цілеспрямованої, самокерованої, саморегульованої, самоконтрольованої, самооцінюваної, особистісно та професійно значущої лінгвосамоосвітньої діяльності, що зумовлює не лише спроможність, але й внутрішню потребу в усвідомленому особистісному і професійному саморозвитку та самовдосконаленні в галузі іноземних мов.

Лінгвосамоосвіта передбачає самоуправління процесом самостійного оволодіння іноземною мовою, що включає самостійне цілепокладання, планування, самоорганізацію, самоконтроль, самокорекцію, самооцінку як перебігу та результатів, так і прийомів, способів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності; здійснення критичної рефлексії стосовно процесів опанування мовою та її практичного застосування; прийняття відповідальних рішень у ситуації вільного вибору на всіх етапах оволодіння іноземною мовою у відповідності з особистісними та професійними потребами, інтересами, досвідом; здатність до саморозвитку в процесі конструктивної лінгвосамоосвітньої діяльності з постійного підтримання і підвищення рівня володіння іноземною мовою.

Механізмами лінгвосамоосвіти виступають усі процеси «самості», зокрема, самопізнання (пізнання своїх якостей – особистісних, професійних, соціальних тощо); адекватна самооцінка свого потенціалу та реальних можливостей; самовизначення (усвідомлення своїх цілей та внутрішньої позиції щодо досягнення бажаного рівня володіння іноземною мовою); самоактуалізація (практична реалізація досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності та максимальне розкриття свого потенціалу); самореалізація (досягнення особистісно і професійно значущих вершин).

Вищевикладене виводить нас до висновку про те що, лінгвосамоосвіта має беззаперечні переваги як у контексті модернізації існуючої системи фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за рахунок можливості з її допомогою істотно розширити і збагатити її зміст і напрями, так і щодо озброєння студентів-лінгвістів дієвим інструментом, (яким, фактично, і виступає лінгвосамоосвіта), для невпинного особистісно професійного самовдосконалення протягом усього життя.

1.2. Генеза лінгвосамоосвіти

Вихід на сучасний рівень підготовки студентів до неперервної лінгвосамоосвіти протягом життя вимагає осмислення суспільно-історичного, педагогічного та практичного досвіду, який розкриває логіку розвитку і становлення лінгвосамоосвіти, як педагогічного феномену, а також детермінанти й чинники, що вплинули на цей розвиток.

Питання самоосвіти завжди були актуальними проблемами наукового пізнання. Проте, протягом багатьох століть, аж до початку XXI століття, у світовій педагогічній теорії і практиці безпосередньо лінгвістична самоосвіта не розглядалася як окреме педагогічне явище, а натомість, мова йшла лише про прикладне та загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови.

У різні історичні періоди, починаючи з найдавніших часів, незважаючи на відсутність інституційної бази для вивчення іноземної мови, завжди мали місце поодинокі випадки самостійного опанування нею окремими особами. Значним поштовхом для збільшення частки людей, які володіють принаймні однією іноземною мовою часто ставали певні суспільно-політичні або економічні перетворення в тій чи іншій державі. Так, в епоху розквіту культури в Стародавній Греції, Римі, Єгипті, Сирії необхідність у самостійному набутті іншомовних знань постала у зв'язку зі стрімким розширенням торговельних зв'язків між цими країнами, адже в даному випадку іноземна мова виступала в якості засобу налагодження міжнаціонального діалогу, а основним методом її опанування був безтекстовий інтуїтивний. Першим відомим поліглотом в історії вважають понтійського царя Мітрідата VI Євпатора (134–63 до н. е.), який самостійно оволодів 22 мовами [13, с. 61]. На його честь книги з паралельними текстами декількома мовами стали називати «мітрідатами».

В епоху Середньовіччя (V–XIV ст.), яка вважається реакційним етапом у розвитку суспільства взагалі, і педагогічної науки зокрема, не зважаючи на спад торгових і культурних зв'язків між країнами, роль іноземних мов не слабшала, про що свідчать літературні пам'ятки того часу та лексичні запозичення, відзначені словниками західноєвропейських мов. Основною сферою застосування іноземних мов слугувала релігія та переклад

священних книг. Стародавні рукописи переписувалися й перекладалися монахами, які, використовуючи лексико-перекладний метод, таким чином самонавчалися стародавніх мов. В Україні на той час осередками вивчення мов були монастирі, Києво-Могилянська академія та «братські» школи.

Разом з цим, поряд із релігійною самоосвітньою активністю, існували різноманітні форми світської іншомовної самоосвіти, провідним способом якої залишалася міжособистісна комунікативна діяльність, доповнена книжковою та письмовою культурою. У світському житті України періоду Середньовіччя мова вивчалася, здебільшого, в подорожах або у іноземців, які знаходилися у справах або постійно проживали на території вищезазначених країн. Зрозумілим є те, що основним методом навчання в таких умовах був інтуїтивний безперекладний. Для представників найвищого прошарку суспільства знання іноземних мов мало політичне та економічне значення. Наприклад, Володимир Мономах у своєму «Повчанні до дітей» радив своїм синам вивчати іноземні мови, ставлячи їм за приклад свого батька, київського князя Всеволода Ярославича, який володів п'ятьма мовами: грецькою, латинською, німецькою, угорською, половецькою та успішно проводив переговори цими мовами [261].

В епоху Просвітництва (XVII–XVIII ст.) виокремлення самоосвіти в самостійний вид діяльності (А. Дістервег, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо та ін.) сприяло не лише підвищенню її статусу у сфері вивчення іноземних мов та значному її поширенню в суспільстві, але й започаткуванню конкретних методів лінгвосамоосвітньої діяльності. Так, у XVI столітті з'являється метод взаємонавчання іноземних мов, який на той час не набув розповсюдження, проте отримав широкого визнання в другій половині XX столітті. Одним з перших документально засвідчених тандем-партнерів були Дж. Мільтон (J. Milton) і Р. Вільямс (R. Williams). Мільтон розмовляв з Вільямсом давньоєврейською, давньогрецькою, латиною та французькою в обмін на голландську, рідну для Вільямса.

У цей період єдиним засобом вивчити ту чи іншу мову було більш-менш тривале перебування серед носіїв даної мови. В даному випадку опанування неї відбувалося природним шляхом, тобто шляхом імітації мови оточення.

У відповідності з лінгвістичною теорією В. фон Гумбольдта (W. von Humboldt), для досконалого засвоєння іноземної мови такий природний метод є дійсно необхідним, адже оволодіння мовою – це не лише вивчення її фонетичних, граматичних і лексичних засобів, але й усвідомлення відображених у ній ментальних особливостей нації, це процес мовного осягнення світу, «мовного світобачення», «завоювання нової позиції у попередньому баченні світу» [76, с. 112]. Тому до кінця зрозуміти метод мислення конкретного суспільства і засвоїти його мову, яка не тільки слугує для комунікації, але й відбиває мислення даного суспільства, можна лише безпосередньо спостерігаючи мовотворчий процес у цьому суспільстві.

Під впливом могутніх просвітницьких ідей у тогочасній Російській імперії також простежуються тенденції оформлення іншомовної самоосвіти в окремий соціокультурний інститут. Так, в епоху правління Петра I вивчення іноземних мов, зумовлене практичною потребою в налагодженні політичних, економічних і культурних зв'язків з європейськими країнами, стає обов'язковим в освіті дворянських дітей, для яких із-за кордону запрошувалася гувернантка з «витонченою мовою і зразковою вимовою», завдяки чому забезпечувалися умови для самонавчання іноземних мов. Опанування іноземної мови відбувалося шляхом імітації готових зразків. Основна ідея такого методу, що отримав назву «метод гувернантки» [369, с. 37] полягала в тому, що при вивченні іноземної мови за рахунок виключення рідної мови й перекладу, штучно створювалося мовне середовище, подібне до природного, що оточує дитину при оволодінні нею рідною мовою.

Для навчання нижчих верств населення застосовувався метод взаємного навчання або Белл-Ланкастерська система, у відповідності з якою старші учні, які вивчили матеріал самостійно під керівництвом учителя, навчали молодших.

У другій половині XIX ст. політичні, соціально-економічні й культурні трансформації, небувале поживлення міжнародних торгових відносин, посилене захоплення колоній, зростання наукової літератури національними мовами тощо зумовили соціальне замовлення суспільства на високоосвічених фахівців зі знанням іноземної мови. Прогресивною інновацією зазначеного періоду і важливою віхою для систематизації самостійного

вивчення іноземних мов стало створення перших науково-методичних посібників для самонавчання, а саме: масове видання друкованих самовчителів іноземних мов. Зокрема, в 1848 році в Санкт-Петербурзі було видано повноцінний самовчитель англійської мови [69], який уможлилював автономне оволодіння навичками практично всіх видів мовленнєвої діяльності, (окрім аудіювання), без необхідності звернення по допомогу до викладача. А в 1856 році в Німеччині вийшов у світ самовчитель французької мови, заснований на методі самонавчання іноземних мов, розробленому німецькими лінгвістами Г. Лангеншейдтом (G. Langenscheidt) і Ш. Туссеном (Ch. Toussaint), який використовується і в наш час як текстуально-перекладний, оскільки переклад виступає в ньому в якості головного прийому самонавчання іноземної мови [447]. Даний метод ґрунтувався на низці принципів, зокрема: опора на письмову норму мови; використання зв'язних автентичних літературних текстів у якості навчального матеріалу, адже кожний такий текст містить усі ті мовні явища, логічний аналіз і засвоєння яких уможливить подальше безперешкодне розуміння будь-яких інших текстів; застосування дослівного перекладу для розкриття значення лексичних одиниць і граматичних форм; інтеріоризація мовної інформації відбувалася в ході перекладу, при механічному заучуванні, а також шляхом установалення аналогій.

Основу методики Туссена-Лангеншейдта складав так званий «гамільтонівський» (похідний термін від імені його засновника Дж. Гамільтона (J. Hamilton) метод навчання іноземних мов, який полягав у тому, що учень знайомиться з тією чи іншою іноземною мовою безпосередньо, шляхом цілої системи перекладів, без попередньої граматичної підготовки. Цей метод став поштовхом для створення серії перших порадників із самонавчання багатьох мов [286], характерною рисою яких було те, що текст друкувався нестандартним способом. Так, перший рядок був надрукований мовою, що вивчається, під ним ішов цілий рядок у транскрипції, а ще нижче – дослівний переклад рідною мовою. Пропонувалася певна послідовність роботи з текстом, а саме: спочатку текст читався в транскрипції; потім у звичайному вигляді; після чого здійснювався його дослівний переклад рідною мовою з опорою на наявний у підручнику підрядковий переклад. Далі передбачалося

багаторазове читання тексту й ознайомлення з його літературним перекладом; проведення його аналізу; відпрацювання вимови; вивчення граматики та лексики.

Можна сказати, що з появою масових самовчителів, створених на основі системи певних методичних принципів, фактично, було вперше здійснено спробу теоретично обґрунтувати і використати емпіричний досвід самонавчання іноземних мов з опорою на принципи текстуально-перекладного методу і запропонувати на цій основі модель самостійного вивчення іноземних мов для використання широкими верствами населення.

У якості допоміжних довідкових засобів самостійного оволодіння мовами слугували спеціально розроблені для цього «Енциклопедичний франко-німецький та німецько-французький словник» К. Закса (K. Sachs) та С. Віллата (C. Villatte) (1869–1880), а також «Енциклопедичний англо-німецький та німецько-англійський словник» Д. Зандерса (D. Sanders) та Е. Мюре (E. Muret) (1891–1901), які виходили у видавництві та під редакцією Г. Лангеншейдта.

Таким чином, можна вважати, що на базі методики Туссена-Лангеншейдта було вперше створено своєрідну авторську концепцію самонавчання іноземних мов.

Заслуговує на увагу той факт, що означений період характеризується також виробленням і активним застосуванням тогочасними поліглотами власних методів самостійного успішного оволодіння іноземною мовою.

Наприклад, завдяки власному інтуїтивним шляхом винайденому імітаційно-наслідувальному методу відомий сходовознавець А. Вамбері (Á. Vámbéry) опанував понад двадцять мов європейських та азіатських країн. А кардинал, професор Дж. Меццофанті (G. Mezzofanti), якого Дж. Байрон (G. Byron) назвав «лінгвістичним чудом», не покидаючи Італії, самостійно вивчив п'ятдесят мов [198, с. 755]. Основу методу Дж. Меццофанті складала комунікація з носіями мови та читання великої кількості книг. У процесі спілкування Дж. Меццофанті прагнув копіювати мовлення носіїв мови, що допомагало йому уникнути появи мовного бар'єру, а книги дали йому змогу оволодіти принципами побудови фраз, засвоїти граматичні конструкції та лексику.

Проте, справжнім новатором у галузі самостійного оволодіння іноземними мовами став видатний археолог і поліглот Г. Шліман (H. Schliemann), який вивчив протягом свого життя вісімнадцять мов за власним методом комплексного сприйняття мов, описаним ним в автобіографії [517, с. 21]. Даний метод включав такі аспекти: читання вголос великих обсягів тексту; повне уникнення перекладу; щоденні заняття; написання творів на особистісно значущі теми з подальшою їх перевіркою і корекцією консультантом – носієм мови; фіксація результатів перевірки й свідоме уникання допущених помилок у подальшому.

Підтвердженням педагогічної цінності та ефективності перевіреного часом методу Г. Шлімана є те, що він і сьогодні наводиться в методичних посібниках з лінгвосамоосвіти.

Наприкінці XIX на початку XX століть на зміну перекладним методам, що використовувалися протягом тривалого часу, приходять безперекладні – натуральні (або природні) та прямі, – які сприяли значному розширенню способів самостійного оволодіння іноземними мовами. Прихильники природних методів, найвідомішим з яких був М. Берліц (M. Berlitz), відстоювали ідею вивчення іноземної мови в умовах, наближених до природних умов оволодіння мовою. Так, М. Берліц наполягав на доцільності повного виключення з навчання використання рідної мови і пояснював це тим, що необхідність здійснення постійного перекладу на рідну мову гальмує розвиток мислення іноземною мовою. Тому процес навчання мови пропонувалося будувати без перекладу взагалі.

Початок XX століття ознаменувався активною пропагандою ідей самоосвіти. Проте, незважаючи на проведення багатьох досліджень, у яких розроблялися нові види та форми самостійних робіт для всіх ланок процесу навчання, створювалися умови для самоосвітньої діяльності учнівської молоді, тим не менш, наукових праць з проблеми самонавчання саме іноземних мов нами не було виявлено.

Револьюційним, навіть епохальним у розвитку теорії і практики іншомовної самоосвіти, можна вважати етап, який охоплює період з середини XX – до початку XXI століття.

Поштовхом до інтенсивної розробки методології самонавчання іноземних мов дорослих стали історичні події Другої

світової війни, а саме: військовий конфлікт між Японією і США у 1941 році в гавані Перл Харбор (Pearl Harbor). Перед лінгвістами постала проблема у якомога коротший термін самостійно оволодіти японською мовою для того, щоб терміново організувати мовні курси для американських військовослужбовців. В умовах відсутності потрібної науково-методичної бази щодо самонавчання мов К. Пайком (K. Pike) було запропоновано і практично апробовано так званий метод «невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки» (on-the-spot linguistic analysis), який став підґрунтям для проведення спеціальних досліджень з питань автономного вивчення іноземної мови дорослими, а в подальшому – і для лінгвосамоосвіти. На основі даного методу можна було вибудувувати власну освітню траєкторію, зокрема, самостійно визначати навчальні цілі, відповідно до яких, спираючись на евристичний метод і маючи у своєму арсеналі корпус граматичних правил, двомовний і тлумачний словники, а також можливість вільного спілкування з носіями мови, самостійно підбирати, або навіть створювати власні навчальні матеріали та курси [538].

Після поступового подолання наслідків Другої світової війни, на початку 1950-х років, зміни в політичній, економічній та культурній картині світу через відкриття кордонів, послаблення «залізної завіси», появу численних міжнародних організацій тощо стали чинником інтенсифікації міждержавних зв'язків у всіх сферах суспільного життя. Як наслідок, постає нагальна потреба в терміновому навчанні іноземних мов не лише школярів і студентів, але й дорослих людей, зокрема, діючих політиків, бізнесменів, юристів, освітян. У зв'язку з цим у післявоєнний період змінюється статус іноземної мови, оскільки тепер вона розглядається, насамперед, у соціоантропологічному сенсі, тобто як практичний інструмент для здійснення міжнаціонального та міжкультурного діалогу, що істотно відрізняється від класичного бачення іноземної мови як предмета високої культури, загальної ерудиції та показника освіченості особистості, «засобу вдосконалення розуму, смаку та манер людини, а також як інтелектуальної складової становлення цивілізації у цілому» [494, с. 38].

Важливим кроком у досягненні єдності між європейськими державами стало підписання в 1954 році Європейської культурної

конвенції [431], однією з ключових цілей якої було сприяння тому, щоб громадяни всіх держав-членів та інших європейських країн, які можуть долучитися до неї, вивчали мови, історію та культуру, що мало виступати об'єднувальним фактором для всіх учасників конвенції на їх шляху до побудови спільної європейської цивілізації. Таким чином, стратегічне значення іншомовної та соціокультурної підготовки вперше отримало визнання на міжнародному законодавчому рівні.

Логічним продовженням цієї події було те, що вже наприкінці 1950-х років проблема організації масової іншомовної підготовки широких верств населення стала головним предметом обговорення членів міжнародної педагогічної спільноти. Так, на міжнародній конференції, проведеній у Парижі в 1959 році французьким урядом за участю представників Ради Європи, було визначено, що курс на забезпечення умов для оволодіння громадянами іноземними мовами має бути програмою спільної діяльності всіх країн-членів Європейської спільноти. Практичним утіленням означеного курсу стали відкриття Центру дослідження питань розповсюдження французької мови (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français), а також засідання у квітні 1960 року в Страсбурзі представників Комітету культурного співробітництва при Раді Європи з проблеми узгодження стратегій навчання іноземних мов дорослих на основі впровадження новітніх методик самонавчання.

На рівні затвердження міжнародних нормативних документів, а саме: резолюції конференції міністрів освіти європейських країн, яка відбулася в Гамбурзі в 1961 році, стимулюються лінгвістичні та психологічні дослідження, об'єктом яких мало стати створення методологічної бази для вдосконалення вивчення сучасних іноземних мов.

Заслуговує на увагу те, що в цей період у практику самонавчання іноземних мов на рівні закладів вищої освіти та дослідницьких інститутів активно впроваджується система з організації міжнародних освітніх мовних обмінів як для студентів, так і для викладачів, що стало поштовхом до динамічного розвитку тандем-методу, який був започаткований ще у XVI столітті, але, незважаючи на свою ефективність, не знайшов широкого застосування в ті часи.

Наприкінці 1960-х років розвиток міжнародних відносин і туризму, міграція та інтернаціоналізація бізнесу стали чинниками не лише повсюдного системного вивчення іноземних мов, але й зумовили сплеск інтересу до навчальної автономії і самостійного набуття іншомовних знань. Підтвердженням цьому слугують слова Г. Холека (H. Holec) стосовно того, що «мовна освіта виступає сполучною ланкою з глобальною економікою, а мовні вміння та навички являють собою одну з форм економічного капіталу» [450, с. 34]. В численних наукових дослідженнях американських учених також обґрунтовано доводяться переваги самонавчання, як найефективнішого різновиду як навчальної діяльності, так і саморозвитку особистості.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що істотним поштовхом до зміни якості самонавчання іноземних мов стала поява і вдосконалення технічних засобів навчання, які, спричинивши так звану «аудіовізуальну революцію», надали широкі можливості для самостійного оволодіння іноземною мовою. Так, наприкінці 50-х – на початку 60-х років минулого століття в США та в інших країнах широкого розповсюдження набуває аудіолінгвальний метод, який був призначений, здебільшого, для навчання дорослих. Його розробниками були Ч. Фрайз (Ch. Fries) [436] і Р. Ладо (R. Lado) [471].

Сутність аудіолінгвального методу, який Дж. Керрол (J. Carroll) назвав «аудіолінгвальною теорією навичок» (audio-lingual habit theory) [406], полягала в заучуванні граматичних і фразеологічних структур мови шляхом їх багаторазового повторення слідом за фонограмою в готових навчальних діалогах, що мало призводити до автоматизації навичок в аудіюванні та мовленні. Навчання за даною методикою надавало можливості користуватися мовою як засобом живого спілкування. Однак, по мірі використання аудіолінгвального методу ставали все більш очевидними його слабкі сторони, і в 60-ті роки він був підданий серйозній критиці психологами, лінгвістами й педагогами-практиками як у Європі, так і на батьківщині – в США.

Для інтенсивного навчання й самонавчання іноземних мов дорослих, і, перш за все, усного розмовного мовлення, у Франції було розроблено методичний напрям, який отримав назву «аудіовізуальний метод» [445]. Серйозною відмінністю цього

методу стали відбір мовного матеріалу на основі аналізу живої мови і широке застосування засобів звукової та зорової наочності завдяки використанню модних на той час діапозитивів, діафільмів, відеофільмів. Кожному діалогу, що відпрацьовувався, відповідали життєві ситуації у звуковому й зоровому рядах. Основу навчання складало усне мовлення, а засвоєння мовного матеріалу передбачалося на базі цілісних структур і здійснювалося лише на слух шляхом наслідування і подальшого заучування напам'ять. Сутність методу полягала в тому, що весь мовний матеріал (фонетика, граматики, лексика) вводився в структурах, які учні мали сприймати на слух і значення яких розкривалося засобами наочності.

Однак даний метод доволі швидко виявив свою необґрунтованість, оскільки навчання за допомогою вироблення рефлексу без урахування емоційної сфери індивіда забезпечувало лише однозначний зв'язок між вхідними й вихідними елементами мови. Єдине, до чого міг призвести подібний метод – це шаблонне, клішоване іншомовне мислення, позбавлене властивій природній мові можливості творчого вибору між різними варіантами висловлення думки в рамках іншомовного коду. Прослуховуючи, повторюючи та механічно заучуючи штучні, вирвані з контексту діалоги, учні були позбавлені можливості самовираження, а отже, як і при вивченні мови за допомогою аудіолінгвального методу, не були спроможні адекватно використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях комунікативної взаємодії.

У США та Канаді, в яких у той час також відбувалася так звана «аудіовізуальна революція», був широко розповсюджений метод П. Капре (P. Capre) який передбачав комплексне методичне забезпечення як навчання, так і самонавчання мов за допомогою низки друкованих посібників, аудіо- та відеокасет, радіоуроків і телевізійних курсів шляхом занурення в атмосферу іноземної мови та культури.

Подібний комплекс з англійської мови, як іноземної, «Follow me» було створено і методистами країн Ради Європи.

Варто додати, що передумовою для виникнення аудіолінгвального та аудіовізуального методів став усний метод, більш відомий як метод Г. Пальмера (H. Palmer), який виник ще у 20-х роках ХХ століття [497], і передбачав у якості основних

прийомів для оволодіння іноземною мовою імітацію, тренування пасивного сприйняття мовлення на слух, заучування слів і цілих речень напам'ять.

Значні теоретичні розробки й практичні надбання у сфері самостійного вивчення іноземної мови в 70-80-х роках ХХ століття стали рушійною силою для становлення і розвитку лінгвосамоосвіти, зокрема, завдяки виокремленню концепту «автономне навчання» в окрему педагогічну категорію, яку було впроваджено в загальноєвропейський стандарт мовної освіти у вигляді основної освітньої мети та компоненту змісту програм з іншомовної підготовки.

Необхідним є підкреслити, що концепція автономного навчання в галузі іноземних мов спочатку розроблялася виключно в контексті потреби в навчанні іноземних мов для спеціальних цілей (language for specific purposes) дорослих у рамках Проекту Ради Європи щодо сучасних мов (The Council of Europe's Modern Languages Project). А вже згодом ця проблема знайшла своє віддзеркалення у вищій та середній школі, що стало підґрунтям для реалізації численних досліджень у сфері неперервної освіти у відповідності з програмами Ради Європи (life-long learning), зокрема, на базі заснованого в 1971 році Центру теорії та практики викладання мов (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) в університеті Нансі, Франція. Одним з передових для того часу напрямів діяльності центру було впровадження курсів самонавчання та відкриття ресурсного центру з наданням усім слухачам вільного доступу до автентичних навчальних матеріалів, словників, довідників, науково-методичної літератури тощо. Ідея щодо заснування таких осередків для мовного самонавчання та проведення лінгвістичних досліджень швидко отримала популярність і пізніше подібні центри було створено в низці країн Азії, Європи, США, Канаді та ін. Головною концептуальною ідеєю центру у Франції проголошувалася підтримка свободи особистості, як запоруки розвитку відповідних здібностей, що лежать в основі формування вмінь свідомого та відповідального самоуправління власною навчальною діяльністю, зокрема, в плані цілепокладання, реалізації процесу самонавчання, проведення самокорекції його перебігу та самооцінки результатів.

Уважаємо за доцільне зазначити, що протягом тривалого часу, починаючи з моменту створення першого мовного центру, серед представників світової науково-педагогічної спільноти існувало переконання стосовно того, що для формування автономності особистості студента достатнім є лише систематично відвідувати такі центри в рамках позааудиторної самостійної діяльності та працювати з автентичними навчальними ресурсами без участі викладача. Однак, як показав аналіз практичної роботи подібних центрів у різних країнах світу, особливо в Китаї, Японії, Тайвані, В'єтнамі, Південній Кореї, лише невелика частка студентів у вільний від занять час за власною ініціативою працює в ресурсних центрах. Поясненням цьому слугує той факт, що переважна більшість студентів, серед яких значна кількість мають відносно низькі показники успішності з іноземної мови, не в змозі самостійно визначити власну освітню траєкторію як через брак суто лінгвістичних знань, умінь здійснення інформаційного пошуку в широкому розмаїтті іншомовних (здебільшого неадаптованих) джерел, так і внаслідок відсутності системи цілеспрямованої підготовки до лінгвосамоосвітньої діяльності, що значно ускладнює, а в більшості випадків і внеможливіє розвиток навчальної автономії. У цьому зв'язку необхідним є акцентувати увагу на тому, що первісним у створенні такої системи має бути організація комплексу дій з розвитку автономного мислення, і насамперед, у викладачів, що передбачає, поміж іншим, озброєння їх знаннями про відповідні прийоми, тактики і стратегії реалізації процесу формування готовності студентів до автономного вивчення іноземної мови, а також усвідомлення ними важливості трансформації традиційної ролі педагога, як «транслятора готових знань», у новий формат «партнерської» взаємодії зі студентами, яка обмежується лише координацією та корекцією автономної навчальної діяльності останніх.

На наш погляд, педагогічно цінним і корисним можна вважати досвід Японії та Південної Кореї, де значна увага приділяється інституту наставництва, в основі якого лежать основні принципи педагогіки підтримки. В цих країнах успішно функціонує мережа навчальних ресурсних центрів, у яких з метою надання допомоги відвідувачам щодо орієнтації у широкому різноманітті інформаційних джерел, а також подолання можливих

труднощів під час роботи, працює штат консультантів, які прослухали спеціальний курс відповідної підготовки. За результатами опитувань студентів, навчання в подібних центрах значною мірою сприяє розвитку у них умінь навчальної автономії. Більш того, на посаду консультантів, здебільшого, запрошуються фахівці приблизно одного віку зі студентами. В даному контексті віковий фактор відіграє істотну роль у забезпеченні ефективності такої співпраці завдяки спільності інтересів та світосприйняття, що виключає можливість виникнення непорозумінь. У деяких університетах навіть передбачено нарахування студентам, у якості заохочення, за відвідування мовних центрів системи бонусів до балів з основних навчальних дисциплін. При цьому займатися в мовному центрі студенти мають не за матеріалами навчальних програм, а обов'язково за додатковими матеріалами.

70-ті роки XX сторіччя характеризуються появою численних комплексних досліджень з проблем організації автономної навчальної діяльності студентів. Так, Р. Брокеттом (R. Brockett) та Р. Гімстрою (R. Hiemstra) [397] було вперше розроблено діагностичний інструментарій для визначення ступеня особистісної відповідальності за власне навчання (Personal Responsibility Orientation Model), а шкала вимірювання виявлення рівня готовності студентів до самонавчання (Self-Directed Learning Readiness Scale), створена Л. Гугліліміно (L. Guglielmino) [446] і досі залишається еталоном у цій галузі.

Аналіз першоджерел дозволив встановити, що у 80-х роках спостерігалось зниження активності дослідницьких ініціатив щодо питання автономного вивчення іноземних мов. Незважаючи на наявність досить чіткого визначення поняття «навчальна автономія», поданого свого часу Г. Холеком, а згодом переосмисленого Д. Літлом (D. Little), сутність якого полягала в тому, що навчальна автономія являє собою здатність людини до самостійного прийняття рішень, реалізації дій та їх оцінки з позиції критичної рефлексії, у дослідницьких колах так і не було досягнуто єдності в розумінні даної педагогічної категорії [451, с. 76].

Істотне збільшення обсягів наукових досліджень з питання автономізації навчання призвело до появи низки близьких за своєю суттю понять для позначення цього явища, (зокрема, *autonomous learning* – автономне навчання, *independent learning* – незалежне

навчання, self-directed learning – самоспрямоване навчання, self-regulated learning – саморегульоване навчання та ін.), які, за рідким виключенням, фактично були тотожними. Отже, виникла об'єктивна необхідність, по-перше, в чіткому розмежуванні різних варіантів тлумачення поняття «автономія», а по-друге, в систематизації та категоризації цього терміну. Так, деякими дослідниками робилися спроби виокремити ступені автономності особистості в навчанні. Наприклад, Ф. Райлі (P. Riley) та К. Зоппіс (C. Zoppis) для позначення осіб, які самостійно займаються в ресурсному центрі в позааудиторний час, увели поняття «напівавтономний студент» (semi-autonomous learner) [510]. У той же час, в аспекті побудови власного маршруту з оволодіння іноземною мовою, дослідницею Л. Дікінсон (L. Dickinson) було висунуто теорію доцільності розвитку повної автономії (full autonomy) суб'єкта навчання в аспекті його незалежності від викладача [421].

Усвідомлення представниками світової науково-педагогічної спільноти необхідності розв'язання численних протиріч щодо визначення суті феномену «навчальна автономія» певною мірою виступило стимулом для проведення в 1986 році Г. Лонгом (H. Long) першого Міжнародного симпозиуму з питань самоспрямованого навчання (International Self-Directed Learning Symposium), який з того часу проводиться щороку і слугує для освітян форумом для обговорення новітніх науково-методичних розробок з теорії та практики автономної освіти.

Концептуальні основи теорії автономного навчання стосовно до оволодіння іноземною мовою, розроблені на початку 90-х років ХХ століття Г. Холеком (H. Holec), можна розглядати як наступну важливу історичну віху, що відіграла певну роль у становленні теорії і практики самостійного вивчення іноземних мов, як наукового напрямку. Г. Холек уперше заговорив про необхідність перенесення на учня відповідальності за результати його навчальної діяльності шляхом розширення поля його особистої автономії у процесі навчання [451, с. 76]. Учений визначав поняття «автономія суб'єкта навчання» як здатність брати на себе відповідальність за власне навчання, що вимагає вмінь визначати цілі, зміст, прогресію, а також здійснювати вибір методів, технологій і контроль засвоєного [449].

Д. Літл (D. Little), послідовник Г. Холека, розвиваючи ідеї «автономії», запропонував розглядати автономію учня як загальну мету виховання, що дозволяє усунути розрив між навчанням і життям [475]. У процесі вивчення іноземної мови досягнути цього є можливим, з одного боку, за допомогою оволодіння нею як видом діяльності, а, з іншого, – як аналітичними знаннями про мову, що в сукупності забезпечує інтеграцію цих знань в індивідуальне знання суб'єкта навчання, за рахунок чого створюється особистісний конструкт оволодіння іноземною мовою.

Дослідження показало, що в період 1980-90-х років у наукових колах поширюється переконання в необхідності цілеспрямованої підготовки студентів до іншомовного самонавчання, адже в ході самостійного виконання завдань розвивається лише відповідальне ставлення до навчання, чого недостатньо для того, щоб говорити про навчальну автономність особистості, яка передбачає здатність до цілепокладання, планування, реалізації та рефлексії власної навчальної діяльності. Таким чином, перед педагогічною спільнотою постала потреба в розробці методологічних засад та методологічного інструментарію для формування готовності студентів до автономного навчання. Вперше було визначено поняття «навчальні стратегії» [546], запропоновано класифікацію, а також розроблено методику їх використання [393; 544].

Головним елементом навчання студентів технології самостійного набуття іншомовних знань ученими було визнано, окрім метакогнітивних, стратегії навчання читання, говоріння, аудіювання, письма.

Разом із цим, ученими [466; 407; 411] було поставлено гостру на той час проблему щодо неможливості розвивати автономію студентів хаотично, безсистемно, без попереднього виявлення ступеня їх готовності до автономії. Результатом активних психологічних досліджень з питань автономії у вивченні іноземної мови стала розробка діагностичного інструментарію, а саме: тестів для визначення психолого-поведінкових особливостей учнів при навчанні іноземних мов та для виявлення рівня розвитку вмінь навчальної автономії щодо вивчення мов (Learner Autonomy Profile) [498].

У подальших наукових розробках, присвячених проблемі навчальної автономії, ученими-педагогами, психологами, лінгвістами, увага фокусувалася на питаннях самостійності у здійсненні своєї навчальної діяльності; відповідальності кожного учня за результат і процес навчання; активному та усвідомленому управлінні нею на основі накопиченого досвіду; здійсненні рефлексії і корекції початкової діяльності. Ключовими компонентами категорії «навчальна автономія» виступають розподілена відповідальність, незалежність, самостійність у прийнятті рішень, гнучкість у побудові власної академічної траєкторії, самоконтроль, рефлексія [464].

Вивчення останніх публікацій з проблеми дослідження показало, що науковцями країн Сходу [385; 453; 463; 532] ставиться питання стосовно «глобальності» навчальної автономії, а саме: чи дійсно даний «суто західний винахід» однаковою мірою є ефективним для впровадження в інших, зокрема у східних, країнах з іншим менталітетом. Д. Літлом було переконливо доведено, що сформована готовність до навчальної автономії – це, насамперед, психологічне новоутворення метафізичного рівня, яке залежить виключно від особливостей психіки конкретної людини, а отже, є надкультурним явищем, тобто існує поза контексту національних культур [477]. Незважаючи на відносну правомірність даного твердження, ми вважаємо, що в цьому питанні значну роль відіграють національні традиції, адже ставлення студентів до автономії через призму тисячолітніх традицій виховання в душі, наприклад, класичних принципів ісламу або конфуціанства істотно відрізняється від поглядів їх західних колег, зрощених на ідеях свободи та демократії.

Слід зазначити, що разом із теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика іншомовної самоосвіти. Так, починаючи з кінця ХХ сторіччя в системі вищої освіти західних країн самоосвітня діяльність з вивчення іноземної мови за своїм статусом прирівнюється до традиційних форм організації навчальної діяльності, зокрема, лекцій, семінарів, практичних занять тощо. В більшості закладів вищої освіти США, Німеччини, Франції, Швеції, Нідерландів орієнтація на підготовку студентів до неперервної самоосвіти стає стрижневим елементом процесу іншомовної підготовки, що ґрунтується, поміж іншим, на

систематичному виконанні студентами різноманітних науково-дослідницьких робіт. В університетах Німеччини провідною метою навчання студентів на базовому рівні є підготовка до неперервної самоосвіти.

У деяких зарубіжних університетах пропонується доповнити перелік курсів, у рамках навчання у ЗВО, різними короткотерміновими тренінгами та семінарами, спрямованими на оволодіння вміннями самоосвіти. Так, в університеті центральної Флориди (США) пропонується підвищення самооцінки та самоєфективності через реалізацію програми з навчання студентів позитивного цілепокладання. В університеті Шеффілда (Великобританія) тренінг-семінари доповнюються розповсюдженням серед студентів «розширених матеріалів психологічної самодопомоги» (augmenting self-help materials), які містять, окрім теоретичної інформації та практичних порад з керування собою (self-management) у складних ситуаціях, рефлексивні завдання з визначення свого психологічного портрету та практичні завдання з саморегуляції та підтримки самооцінки. Матеріали психологічної самодопомоги рекомендується доповнювати завданнями зі створення «якщо-тоді планів» (if-then plans), у яких студентам пропонується змоделювати використання отриманих теоретичних знань на практиці. Крім того, на рубежі XX–XXI століть у навчальний процес окремих європейських закладів вищої освіти поступово впроваджуються новітні методи самонавчання, такі як: методи стимулювання рефлексивної діяльності, розвитку вмінь самоаналізу, самооцінки, самокорекції, формування образу власного Я. Наприклад: метод нейролінгвістичного програмування та психосинтезу; метод вербалізації результатів рефлексії; метод аналізу конкретних ситуацій (кейсів); метод психологічної діагностики; тренінгові методи, зокрема, тренінги актуалізації пізнавальних мотивів; тренінги «рефлексії здійсненої дії»; тренінги, спрямовані на зняття внутрішніх конфліктів; тренінг навчальних стратегій. Серед основних методів лінгвосамоосвітньої діяльності західноєвропейськими вченими пропонується використовувати ведення щоденників, рефлексивних онлайн-блогів та виконання студентами письмових рефлексивних завдань, які в подальшому мають обговорюватися в рамках аудиторних чи онлайн-дискусій.

Проведений ретроспективний аналіз становлення і розвитку проблеми іншомовної самоосвіти дозволив зробити висновок про те, що станом на початок XXI століття іншомовна самоосвіта остаточно сформувалася в якості самостійного виду навчальної діяльності, пов'язаної із самовдосконаленням і самореалізацією особистості.

Важливими передумовами наступного періоду – етапу виокремлення концепції лінгвосамоосвіти в окрему самостійну категорію лінгводидактики стало поєднання суспільно-політичних умов і науково-технічного прогресу.

Не можна не погодитися з тим, що в умовах сьогодення строки навчання фахівця, зазвичай, перевищують час «застарівання» інформації. Часто, для того, щоб залишатися конкурентоспроможним, випускник ЗВО змушений переучуватися, самостійно визначаючи цілі й завдання власного навчання. Тому «самоосвіта стає життєвою необхідністю для більшості людей, оскільки цього вимагають сучасні умови соціального життя» [233, с. 165].

Аналізуючи сучасний стан освіти, вчені констатують, що на основі огляду літератури останніх років можна дійти висновку про те, що у викладанні відбулася революція й стратегії стимулювання самоосвіти значною мірою витіснили більш традиційні види навчання [396].

Вивчення зарубіжного досвіду дозволяє стверджувати, що процес навчання і самонавчання іноземних мов є актуальним предметом дослідження не лише в окремих державах, але й на міжнародному рівні. Так, ЮНЕСКО, Рада Європи, Європейський Союз та інші міжнародні організації розгорнули освітні програми, метою яких є стимулювання вивчення, в тому числі й самостійного, іноземних мов. У 1998–2000 роках Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі було розроблено Європейський мовний портфель, як інструмент підтримки розвитку полікультурності й полімовності і, як важливий крок, що веде до створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору [432]. У 2004 році було засновано спеціалізований Міжнародний журнал з вивчення проблем самоспрямованого навчання (*International Journal of Self-Directed Learning*), а в 2005 році було створено Міжнародну

спільноту з дослідження означеного питання (International Society for Self-Directed Learning).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що новий виток розвитку суспільства, який характеризується глобалізацією, інформатизацією, формуванням єдиного економічного, політичного й освітнього простору, став поштовхом для виникнення нової ідеології у вивченні іноземних мов, яка відповідає концепції освіти протягом життя.

Соціальні тенденції у світі актуалізували, у свою чергу, потребу в перегляді концептуальної системи поглядів на теорію і практику самонавчання мов. З'явилися наукові дослідження з проблеми вивчення другої іноземної мови шляхом само- і взамонавчання, використання діяльнісної когнітивно-комунікативної моделі самостійного оволодіння іноземною мовою шляхом інтенсивного самонавчання. Результатом розширення спектру досліджуваних питань підготовки студентів до самостійного набуття іншомовних знань, як своєрідної альтернативи інституційної освіти, стало введення в науковий обіг нових категорій, понять і термінів. Так, у 2003 році І. Бобикіною вводиться поняття «лінгвосамоосвітня компетентність», як перспективний напрям підвищення якості мовної підготовки фахівців у сучасних умовах і забезпечення післядипломного підвищення кваліфікації випускників шляхом неперервної самоосвіти в умовах професійної діяльності [26]. Учена доводить, що лінгвосамоосвітня компетентність є однією з ключових кваліфікаційних характеристик учителя і показником рівня його професійної компетентності в цілому. У 2009 році вперше в статусі педагогічного поняття вводиться термін «лінгвоавтодидактика» в рамках розробленої Т. Тамбовкіною нелінійної індивідуальної самоорганізованої системи самонавчання іноземних мов [329]. Авторкою не лише виокремлено та схарактеризовано базові категорії лінгвоавтодидактики, що значною мірою розширило методологічні засади іншомовної самоосвіти, але й доведено, що неможливо зрозуміти дію механізмів самонавчання іноземних мов у цілому, не оволодівши загальними науково-методичними основами лінгвоавтодидактики. У 2012 році І. Бобикіна вводить новий концепт – «культура лінгвосамоосвіти», яку визначає як

інтегративне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень готовності і здатності особистості до неперервної лінгвосамоосвіти [27].

Разом з теоретичними розробками активно розвивається і вдосконалюється практика лінгвосамоосвіти.

Популярним засобом задоволення неперервної освітньої потреби у вивченні іноземних мов на міжнародному рівні стають Масові відкриті онлайн-курси. Даний термін було вперше введено в 2008 році Д. Кормье (D. Cormier) для опису безкоштовного і доступного для великої кількості людей онлайн-курсу навчання в мережі Інтернет. Окрім очевидних переваг, означені курси мають також істотний недолік, що полягає в асинхронному форматі навчання. В режимі онлайн подаються лише граматичні правила, матеріали для аудіювання, презентація нової лексики. При цьому не передбачається комунікація і взаємодія в реальному часі та природних ситуаціях спілкування, яка є єдиним способом розвитку комунікативної компетентності.

У самонавчанні іноземних мов активно використовуються також методи взаємонавчання, в тому числі й у вигляді тандем-методу або навчання в співпраці. Сьогодні можна спостерігати активний розвиток тандем-мережі в просторі Інтернету, коли двоє людей навчають один одного своєї рідної мови, яка є іноземною для партнера в ситуації віртуального спілкування та знайомлять з культурою країни, мова якої вивчається. Організація навчання здійснюється спеціальними центрами, розташованими в різних країнах, які займаються підбором пар за допомогою ретельно розроблених опитувальників, що враховують індивідуальні особливості і запити особистості, такі як: вік, мотивація вивчення мови, місце роботи або навчання, стать, рівень наявних знань, захоплення, переваги тощо.

До менш поширених методів самостійного оволодіння іноземною мовою можна віднести гіпнотерапію (навчання, під час якого використовуються можливості сприйняття та запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу під час природного сну) [439], релаксопедію (активізація мовленнєворозумової діяльності особистості за рахунок поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі релаксації, викликаній самонавіюванням і психосаморегуляцією стану) [424,

с. 146–147] та сугестокібернетичний інтегральний метод (управління навчанням за допомогою кібернетичних засобів, які забезпечують активізацію несвідомих компонентів мнемонічної діяльності. При цьому функції викладача разом із сугестивним впливом передаються автоматизованій системі) [250].

Для зарубіжної вищої школи характерним стає те, що самоосвітня діяльність студентів набуває статусу, рівноцінного основним формам навчальних занять (лекціям, семінарам, практичним і лабораторним заняттям). Крім того, продуктивна самоосвітня діяльність все більше пронизує основні елементи навчального процесу і стає його визначальною ознакою. Зокрема, у закладах вищої освіти вводяться спеціальні курси з лінгвоавтодидактики, які ознайомлюють студентів з теорією і методологією самонавчання іноземних мов.

Дослідження показало, що на сьогодні у вітчизняній педагогічній науці сформовано фундаментальну науково-теоретичну базу і напрацьовано значний обсяг досліджень, які розкривають найважливіші питання теорії і практики іншомовної самоосвіти.

Як один із основних чинників реалізації нової парадигми вищої освіти сучасними дослідниками визнається підготовка студентів-майбутніх учителів іноземних мов до постійного самонавчання і самоосвіти впродовж усього життя [260]. При цьому іншомовна самоосвіта розглядається як стрижньовий чинник становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов [175].

Істотну теоретичну і практичну значущість мають дослідження, в яких розглядаються питання формування самоосвітньої компетентності в процесі вивчення іноземних мов [34], яка визначається як «потенційна готовність і здатність підтримувати і підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння іноземною мовою шляхом формування та вдосконалення вмінь усного та письмового перекладу» [155, с. 11].

Серед психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективності формування самоосвітньої компетентності в процесі іншомовної підготовки у вищій школі виокремлюються такі: формування потреби в самоосвіті та самовдосконаленні вчителя іноземних мов [54], системно-послідовний розвиток «умінь

учитися» та створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності [217].

У вітчизняній педагогічній науці також активно досліджуються проблеми особливостей організації самостійної роботи з оволодіння й підвищення рівня володіння іноземною мовою студентів ЗВО [14] і безпосередньо майбутніх учителів іноземних мов [105].

У фокусі уваги багатьох дослідників знаходяться питання реалізації дидактичних принципів [161], дидактичних засад і [308] педагогічних умов організації продуктивної самостійної роботи студентів з іноземної мови [40], розглядаються психологічні чинники [332] методичні аспекти організації і вдосконалення самостійної роботи з іноземної мови у вищій школі [193] та методика організації самостійної роботи з різних видів іншомовної діяльності [85].

Українськими науковцями всебічно розкрито виховний і навчальний потенціал позааудиторної самостійної роботи з іноземної мови [21] та визначено засоби стимулювання студентів ЗВО до здійснення пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи з іноземної мови [111] технології та дидактичні умови управління самостійною роботою.

Дослідження показало, що представниками української науково-педагогічної спільноти, особливо протягом останніх 15–20 років, широко обговорюється проблема організації іншомовної самоосвітньої діяльності у закладах вищої освіти. Так, ключовими питаннями вивчення означеної проблеми стали:

- обґрунтування системи та технологій організації самостійної іншомовної діяльності студентів педагогічних ЗВО [196];

- дидактичні аспекти підготовки до іншомовної самоосвітньої діяльності [354];

- удосконалення організаційних форм [240];

- дидактичні умови організації та індивідуалізації самостійної навчальної іншомовної діяльності [197] і засоби її активізації [317];

- різні аспекти самостійної іншомовної діяльності, а саме: самостійна навчально-пізнавальна [213] та самостійно-дослідницька діяльність [145]; можливості самостійної діяльності в розвитку особистісних складових, як засіб формування

суб'єктності, професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення і самореалізації студентів [178].

Науковцями однотайно визнається, що як сама самоосвіта, так і її види (самоосвітня компетентність, культура самоосвіти, готовність до самоосвіти, самостійна робота, самостійна діяльність, самостійна навчальна діяльність, самостійна пізнавальна діяльність, самостійна професійно-орієнтована діяльність, самостійна дослідницька діяльність, самостійна освітня чи самоосвітня діяльність тощо) завжди ґрунтуються на розвитку самостійності особистості [77]. При цьому наголошується, що за зацікавленого ставлення студентів самостійна робота і самостійна іншомовна діяльність можуть перерости в їх самоосвітню діяльність. Шляхом такого переходу, за умови оволодіння знаннями і способами іншомовної самоосвітньої діяльності, можна підвищити рівень готовності студентів до лінгвістичної самоосвіти [256, с. 20–22].

У численних науково-педагогічних працях перереконливо доводиться, що активність особистісно значущої іншомовної самоосвітньої діяльності студента проявляється в його ставленні до змісту і процесу самонавчання, в спрямованості і сталості пізнавальних інтересів, у прагненні до ефективного оволодіння знаннями й способами самоосвітньої діяльності як у структурі фахової підготовки у ЗВО [154], так і в процесі неформальної лінгвістичної самоосвіти [38]. Важливим є акцентувати увагу на тому, що особливе значення надається розробці методичного забезпечення і відповідних технологій «навчання вчитися», спрямованих на озброєння студентів необхідними вміннями та навичками іншомовної самоосвіти [357].

Протягом останніх десятиліть у якості найважливішого і цільового пріоритету в сучасній підготовці студентів ЗВО науковцями визнається неможливість становлення особистості без розвитку її автономності, як якісно нового бачення освіти. Навчальна автономія та умови її забезпечення стають все більш затребуваними і самими студентами, які воліють навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, у своєму темпі і логіці, самостійно обираючи зміст і методи такого навчання. У педагогічній науці активно досліджуються питання стосовно перспектив підвищення ступеню автономії студентів ЗВО, у тому

числі й автономного навчання іноземної мови; вивчаються проблеми щодо перерозподілу ролей у системі «студент – викладач»; обґрунтовується значущість автономії, як запоруки ефективності майбутньої професійної діяльності [309]. У наукових публікаціях окреслюються завдання автономного навчання у ЗВО, які полягають у розвитку особистісних якостей та критичного мислення студентів; формуванні у них готовності до самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя; розкривається сутність поняття «автономна особистість». Ученими обґрунтовується, що від «здатності та готовності студентів самостійно створювати продукти навчальної діяльності» залежить рівень їх навчальної автономії [137, с. 16].

У вітчизняній педагогічній теорії склалися різні підходи щодо критеріїв, за якими розмежовуються рівні автономії. Так, Т. Гусак визначає рівні автономії відповідно до типу педагогічної взаємодії, тобто за характером керування викладачем навчальною діяльністю студента, а саме: авторитарна автономія, особистісно орієнтована, індивідуально орієнтована та самоорієнтувальна [77]. Т. Карасва, С. Кожушко і О. Тарнопольський підходять до градації автономії з позиції організаційних форм навчальної діяльності, виокремлюють такі рівні автономії: від повної підпорядкованості вимогам викладача (нульова автономія) та груповій автономії, яка передбачає аудиторну роботу в групах без викладача (часткова автономія) до повної автономії, яка проявляється в індивідуальній або груповій автономії у рамках аудиторної групової або позааудиторної індивідуальної роботи [137, с. 16; 330].

У дисертаційних дослідженнях розробляються новітні методики організації автономного навчання студентів [249], визначається ступінь їх готовності до сприйняття навчальної автономії у процесі іншомовної підготовки [137, с. 16]; висуваються нові вимоги до викладачів ЗВО, які впроваджують автономне навчання у свою роботу [319]. Вченими всебічно вивчаються особливості організації та сучасні методи автономного вивчення іноземної мови [212]; організаційні форми та засоби оптимізації автономного навчання іноземної мови [130]; вміння автономної особистості як основи для ефективного оволодіння необхідними стратегіями автономного навчання іноземних мов

[131]; забезпечення ефективного функціонування процесу навчання іноземної мови на основі автономії студента [241].

Заслуговує на увагу питання впровадження в систему мовної освіти в Україні незалежного навчання, яке частково перетинається з терміном «автономне навчання», але розглядається ширше від нього. Так, О. Сергеева, визначаючи означений концепт як здатність студента навчатися незалежно та самостійно контролювати навчальний процес, зазначає, що аби навчатися незалежно, студенти вже мають бути автономними [290]. Слід відзначити, що в даному контексті незалежне вивчення іноземної мови має спільні риси з лінгвосамоосвітою.

Загальновідомим є те, що в умовах інформаційного суспільства великого значення набуває готовність майбутнього фахівця до самоосвіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Потреба вітчизняної системи іншомовної освіти в новій парадигмі комп'ютерної підтримки самостійного навчання стала поштовхом для численних розробок теорії і методики організації самостійного вивчення іноземної мови на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Українськими науковцями розглядається широке коло питань щодо дидактичних умов індивідуалізації самостійної навчальної діяльності засобами інформаційних технологій [197]; організації автономного вивчення іноземної мови на основі використання Інтернет-технологій [33]; формування самоосвітньої компетентності [319] та вмінь самостійної іншомовної діяльності засобами інформаційних технологій; організації самостійної роботи студентів в умовах застосування комп'ютерних технологій [37] та в інформаційно-навчальному середовищі ЗВО [12]; дидактичних функцій та методичних особливостей електронного підручника, як засобу підвищення ефективності самостійної роботи з іноземної мови студентів ЗВО [136].

Зважаючи на те, що державна політика України щодо іншомовної самоосвіти вибудовується з урахуванням загальноосвітніх тенденцій розвитку освіти впродовж життя, вітчизняними науковцями вивчається можливість гнучкої реалізації сучасного реформаторського досвіду організації процесу самостійного оволодіння іноземною мовою в інших країнах [310]. Слід зазначити, що в практику українських ЗВО не лише успішно

впроваджуються новітні педагогічні технології і методи іншомовної самоосвіти, але й активно розробляються і реалізуються на Європейському рівні власні самоосвітні проекти. Так, українка О. Приходько та англієць Л. Салліван (L. Sullivan) у 2016 році стали засновниками проекту Лінгтвінз (Lingtwins) [535], який підтримали студенти, викладачі та адміністрація низки європейських університетів: Оксфордський Університет, Англія (University of Oxford), Університет Ньюкаслу, Англія (Newcastle University), Лондонська Школа Економіки (London School of Economics), Університет Брістолу (University of Bristol), Університет Альмерії, Іспанія (Universidad de Almeria), Університет Ніцци, Франція (University of Nice), а також низка університетів нашої країни. Слушним є зазначити, що даний проект надає студентам реальну можливість будувати так звану «європейську Лінгтвінз-спільноту», а саме: знаходити співрозмовників, легко й цікаво вивчати мову в режимі реального часу в контексті специфіки майбутньої професії, а викладачам, – завдяки мовній практиці, – знаходити колег з різних європейських університетів з метою обміну інформацією та безпосередньої співпраці між фахівцями у професійній сфері.

Отже, дослідження проблеми становлення лінгвосамоосвіти показало, що сутність і форми іншомовної самоосвіти змінювалися в різні епохи в залежності від історичних, економічних, політичних і соціальних чинників, що характеризували певний історичний період і визначалися логікою розвитку освіти в цілому і потребою суспільства та окремих його представників в оволодінні іноземною мовою.

Проведений ретроспективний аналіз дозволив здійснити періодизацію еволюції педагогічного феномену «лінгвосамоосвіта» у вітчизняній і світовій теорії і практиці, зокрема:

- Перший етап: зі стародавніх часів до XVIII століття – несистемне епізодичне самостійне вивчення іноземних мов на рівні окремих осіб (безтекстовий інтуїтивно-імітаційний, лексико-перекладний та інтуїтивний безперекладний методи);

- Другий етап: XVIII – друга половина XIX століття – накопичення практичного досвіду іншомовної самоосвіти. Формуються зачатки лінгвосамоосвітньої діяльності, як особливого

соціокультурного інституту, (натуральний метод, «методика гувернантки», метод взаємного навчання);

- Третій етап: друга половина XIX століття – перша половина XX століття – започаткування масового друку навчально-методичної літератури для самостійного вивчення іноземних мов (метод Туссена-Лангеншейдта, текстуально-перекладний, безперекладні методи);

- Четвертий етап: середина XX – кінець XX століття – поєднання теорії і практики самостійного оволодіння іноземними мовами, інституціоналізація та остаточне виокремлення іншомовної самоосвіти в якості самостійного виду освітньої діяльності. Розробка методології та започаткування організаційних форм самонавчання іноземних мов. Створення принципово нової концепції автономного вивчення іноземної мови, розробка методичних засад та діагностичного інструментарію для визначення рівня готовності студентів до автономного навчання (метод невідкладного лінгвістичного аналізу в екстремальній ситуації без попередньої підготовки, аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи, метод міжнародних освітніх обмінів);

- П'ятий етап: з початку XXI століття по теперішній час – виокремлення концепту «лінгвосамоосвіта» в окрему категорію лінгводидактики. Введення до наукового обігу нових категорій, понять і термінів – лінгвосамоосвітня компетентність, лінгвоавтодидактика, культура лінгвосамоосвіти. Іншомовна самоосвітня діяльність студентів набуває статусу, рівного основним формам навчальних занять (Відкриті онлайн-курси, тандем-метод у вигляді тандем-мережі в Інтернет-просторі, гіпнопедія, релаксопедія, сугестокібернетичний інтегральний метод).

Проведене дослідження дозволило дійти висновку про те, що протягом усієї історії розвитку людства взагалі і педагогічної думки, зокрема, питанням самостійного вивчення іноземних мов завжди приділялася певна увага. Дослідження в цій галузі продовжуються і сьогодні, оскільки все ще невіршеними залишаються питання щодо адаптації лінгвосамоосвіти до умов як нинішнього інформаційного, так і майбутнього наносупільства, глобалізації і подальшого розвитку інноваційних технологій. А отже, актуальність даної проблеми буде залишатися на високому рівні і надалі.

1.3. Психологічна складова лінгвосамоосвіти

Виходячи з того, що особистість «являє собою складне і найвище в психіці людини утворення» [218, с. 97], вважаємо за необхідне розглянути основні психофізіологічні чинники, умови і механізми, які обумовлюють процес лінгвосамоосвіти

Оволодіння іноземною мовою являє собою глибинний процес, який охоплює декілька сфер життєдіяльності людини – психологію, фізіологію та психіку, торкаючись при цьому взаємодії свідомості й позасвідомого, а також усіх психологічних рівнів особистості студента і, відповідно, включає в себе цілий комплекс когнітивних процесів, індивідуальних особливостей особистості, індивідуальних стратегій набуття іншомовних знань, умінь та навичок, взаємозв'язок технологій самонавчання та індивідуальних особливостей оволодіння іноземною мовою, як засобом формування картини світу. Цей складний психофізіологічний процес можна порівняти із «завоюванням нової позиції у попередньому баченні світу» [76, с. 182].

Таким чином, найоптимальнішим шляхом до усвідомленого і результативного самостійного опанування іноземної мови є попередня сформованість психофізіологічних механізмів і врахування індивідуально-психологічних особливостей індивіда щодо здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності.

Вивчення наукових праць з психофізіології, психології, педагогічної психології та психології навчання іноземних мов [16; 160; 181; 192; 203; 238; 302; 371; 388] показали, що при організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з метою її активізації необхідно враховувати такі індивідуальні психофізіологічні особливості: ступінь навченості; рівень розвитку інтелектуальних здібностей; здатність до навчання; стиль мислення; когнітивний стиль; індивідуальний стиль саморегуляції; властивості нервової системи; темперамент; домінуючий тип сприйняття інформації; функціональна симетрія / асиметрія півкуль головного мозку.

На основі самопізнання своїх індивідуально-психологічних властивостей – уваги, пам'яті, мислення, типу нервової діяльності, особливостей сприйняття та обробки іншомовної інформації, індивідуальних процесів і способів оволодіння іншомовним

мовленням, психофізіологічних механізмів, що складають основу індивідуально-своєрідних шляхів опанування іноземної мови, – студент зможе самостійно підбирати для себе відповідні технології лінгвосамоосвіти, які максимально сприятимуть його саморозвитку. При цьому процес практичної реалізації та творчої побудови власних моделей пізнання буде тим ефективнішим, чим у більшій мірі індивідуальний стиль лінгвосамоосвітньої діяльності буде відповідати психофізіологічним та індивідуально-психологічним особливостям самого студента.

У нашому дослідженні ми розглядаємо лінгвосамоосвіту як інтелектуальну діяльність із самозмінення й саморозвитку, умовою ефективною реалізації якої є високий ступінь розвитку інтелекту, а результатом – зміни, що відбуваються в самій людині.

У психології інтелект визначається як здатність людини до здійснення процесу пізнання та до використання різних видів інформації [394; 524]. Інтелект проявляється у формі «організації індивідуального ментального досвіду, як системи наявних психічних утворень та ініційованих ними психічних станів, які лежать в основі пізнавального ставлення людини до світу та обумовлюють конкретні властивості її інтелектуальної діяльності» [346, с. 209].

Виходячи з того, що лінгвосамоосвіта є інтелектуальною діяльністю з самостійного оволодіння іноземною мовою, важливим є зрозуміти процес інтеріоризації інформації, підґрунтя якого складають відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення. У психологічних дослідженнях сприйняття в загальному вигляді розглядається як активний, тісно пов'язаний з мисленням і діяльністю, процес відображення у свідомості людини предметів і явищ, які в даний момент впливають на її органи відчуттів. Слід відзначити, що при вивченні іноземної мови і зорове, і слухове сприйняття не зводиться до простої суми відчуттів. Це завжди є цілеспрямованою діяльністю, орієнтованою на одержання конкретної інформації. Так, у ході процесу сприйняття мовлення на слух відбувається осмислене перетворення звукових образів в артикуляційні за допомогою мовленнєворухового аналізатора. Це надає можливість декодувати звуки мовлення, виокремлювати з них окремі частини, відтворювати за фонемами слова в їх семантичному значенні та зміст усієї фрази в цілому. При цьому оптичні сигнали в отриманні інформації перевищують усі інші, тому сприйняття

візуальної інформації дає більш високі результати, ніж сприйняття інформації на слух [120, с. 524–526]. А отже, врахування означеної психологічної закономірності при оволодінні іноземною мовою в процесі лінгвосамоосвіти, наприклад, фіксація граматичних або лексичних одиниць на письмі й зорве їх сприйняття, сприяє їх осмисленню та запам'ятовуванню.

Велике значення для підтримання та вдосконалення шляхом лінгвосамоосвіти рівня володіння іноземною мовою має пам'ять, функція якої полягає в запам'ятовуванні, зберіганні та подальшому відтворенні того, що було в минулому досвіді людини. При цьому запам'ятовування пов'язане з короткочасною пам'яттю, зберігання й консолідація – з довгочасною, а витягання інформації, (як упізнавання, так і відтворення), відбувається на рівні оперативної пам'яті. Важливим є акцентувати увагу на тому, що значно вищі результати в процесі оволодіння мовою дає не довільне запам'ятовування, що дозволяє засвоювати лише відносно невеликий обсяг інформації, а безпосередня установка на усвідомлене запам'ятовування того, що «перш за все, складає мету нашої дії» [282, с. 113]. Крім того, ефективності роботи пам'яті істотно сприяє змістова й логічна обробка матеріалу, що запам'ятовується. Слід зазначити, що поряд із змістовими та структурними зв'язками в роботі пам'яті, а отже, й у процесах запам'ятовування і відтворення, певну роль відіграють також асоціативні зв'язки, які дозволяють, наприклад, поєднати те, що потрібно запам'ятати, з чимось уже відомим, тобто утворити асоціацію. Застосування методу асоціацій, що відноситься до мнемотехнічних прийомів, є доцільним для оптимізації процесів заучування нових лексичних одиниць, повторення та закріплення іншомовного матеріалу тощо.

Виходячи з того, що найвищим рівнем володіння іноземною мовою є здатність мислити іноземною мовою з мінімальним зверненням до засобів рідної мови, всі зусилля студента в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності мають бути спрямовані не на механічну роботу пам'яті, а на розумову, розвивальну діяльність зі свідомого опанування мовної системи та набуття вміння вільно використовувати ці знання у здійсненні всіх видів мовленнєвої діяльності. Це означає, що по мірі оволодіння іноземною мовою, у студента, за визначенням Л. Щерби, в першу чергу, має

сформуватися «усвідомлення свого мислення» здатність висловлювати думки в іншомовному кодї, тобто системними засобами іншої мови [369, с. 27]. Лише в цьому випадку, як відзначав Б. Беляєв, іноземна мова стає внутрішнім здобутком особистості [16, с. 51–62]. Таким чином, мислення іноземною мовою слід вважати не лише метою лінгвосамоосвітньої діяльності, але й показником ступеню володіння іноземною мовою.

За переробку інформації, згідно з ієрархічною моделлю інтелекту [529], відповідають такі компоненти: метакомпоненти (процеси управління, які регулюють розумову активність); виконавчі компоненти (процеси нижчого щабелю ієрархії, до яких відносяться кодування даних, виявлення відношень, узгодження, порівняння, комбінування, обґрунтування тощо); компоненти набуття знань (когнітивні процеси, що вможливають практичне втілення суб'єктом аспектів, передбачених у двох попередніх компонентах. У ході розумової діяльності всі три компоненти функціонують злагоджено. Метакомпоненти координують актуалізацію виконавчих компонентів і компонентів набуття знань, а ті, у свою чергу, забезпечують зворотний зв'язок для метакомпонентів.

Спираючись на дану модель, розумову діяльність у процесі самостійного вивчення іноземної мови можна представити таким чином: осмислення нової інформації на основі раніше засвоєних понять; організація їх у систему; запам'ятовування та збереження інформації у пам'яті; зіставлення вже відомих знань з новими; пояснення власного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності, набутого на цій основі. Таким чином, інтелект виступає сполучною ланкою для всіх пізнавальних здібностей людини – почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви тощо. Тому найважливішим напрямом інтелектуального розвитку в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності є формування розумових дій.

Стрижневим психологічним чинником, що впливає на успішність лінгвосамоосвітньої діяльності ми визначаємо здатність до навчання, як один із показників готовності особистості до засвоєння знань. Здатність до навчання – це сукупність інтелектуальних якостей людини, від яких, поряд із наявністю низки інших умов, (зокрема, початкового мінімально обсягу знань, позитивного ставлення до навчання, усвідомлення особистісної цінності знань тощо), залежить продуктивність навчальної

діяльності. Під продуктивністю розуміється, насамперед, якість і темп роботи, її обсяг за одиницю часу, відсутність напруги та втоми протягом тривалого періоду, а на виході – задоволеність результатами своєї праці [200, с. 154–156]. Найважливішим параметром, що визначає здатність до навчання в контексті лінгвосамоосвіти, є вміння відкривати нові знання, засвоєння яких відбувається на основі сукупності таких властивостей інтелекту, як: узагальненість, усвідомленість, гнучкість, глибина, стійкість, самостійність мислення, завдяки чому забезпечуються зміна звичної системи дій та відкриття нових способів дії у ситуаціях невизначеності. Здатність до навчання є динамічною характеристикою. З часом у одного й того ж індивіда вона може варіюватися по мірі підвищення освітнього рівня або зростання професійного досвіду. У сучасній психології існує також термін «здатність дорослих до самонавчання», що тлумачиться як: «спроможність особистості регулювати свої стосунки із зовнішнім світом у процесі самостійного опанування нових знань у найрізноманітніших ситуаціях» [230, с. 69].

Важливим для ефективності лінгвосамоосвіти є як «спеціальна» здатність до навчання, яка полягає в підготовленості психіки до швидкого розвитку в певному напрямі, в певній сфері знань та вмінь, так і загальна здатність до навчання (індивідуальна сприйнятливість до одержання знань незалежно від предметної галузі). Це є принципово важливим положенням для формування й розвитку лінгвосамоосвітніх умінь, які реалізуються в рамках предметної діяльності з іноземної мови, але при цьому не зводяться лише до неї.

Виходячи з того, що процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти відбувається в рамках академічної ланки освіти спочатку під прямим, а пізніше під опосередкованим контролем викладача, а вже сама лінгвосамоосвітня діяльність у повністю автономному режимі здійснюється протягом усього життя, доцільним є проаналізувати зміст поняття «навченість», що інтегрує в собі всі характеристики психічного розвитку особистості, які є результатом її попереднього навчального досвіду. Як видно з вищезазначеного, головною відмінністю терміну «навченість» від концепту «здатність до навчання» є те, що перший співвідноситься із зоною актуального

(тобто вже наявного) розвитку, а другий – із зоною найближчого, потенційного розвитку. Сутнісною характеристикою цієї зони є досягнення особистістю достатнього ступеня зрілості для засвоєння нових знань і способів їх здобування, що визначає її готовність до переходу на вищі рівні розумового розвитку.

На наш погляд, доцільним є також розглянути точку зору психологів на визначення місця категорії «здатність до навчання» в процесі пізнання. Так, В. Дружинін, виокремлюючи в якості компонентів процесу пізнання набуття знань, застосування знань і перетворення знань, пов'язує їх із здатністю до навчання, інтелектом і творчістю [86, с. 241–244]. На його думку, здатність до навчання характеризує систему набуття знань, інтелект – здатність до застосування знань, креативність (загальна творча здібність) – процес перетворення знань. Розширюючи класифікацію В. Дружиніна, в структурну організацію здібностей інтелекту окрім конвергентної здібності (інтелект у вузькому значенні цього терміну), креативності і здатності до навчання, М. Холодна включає також пізнавальні стилі, як індивідуальні стилі діяльності [346, с. 18]. Індивідуальний стиль діяльності визначається як «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно вдається людина з метою найкращого узгодження властивостей індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності» [98, с. 42].

На відміну від здібності, яка характеризує рівень успішності виконання діяльності, стиль, будучи цілісним психічним утворенням, що включає свідомі та несвідомі механізми адаптації людини до зовнішнього середовища, виступає як спосіб виконання інтелектуальної діяльності, тобто є її процесуальною характеристикою. Стильовий підхід дозволяє враховувати можливості кожного студента як суб'єкта своєї мовленнєвої та пізнавальної діяльності, усвідомлювати відмінності в процесах переробки інформації, спираючись на потенціал їх індивідуальності (тобто індивідуальні особливості). Поняття індивідуальності включає в себе «індивідуально-типові відмінності у вольовій, інтелектуальній, мотиваційній сферах, у властивостях нервової системи, темпераменту тощо» [125, с. 209]. Зазначена категорія є складним багаторівневим та багатоструктурним утворенням, усі елементи і властивості якого утворюють єдине ціле.

До найбільш загально визнаних формальних ознак індивідуального стилю відносяться наявність стійкої системи прийомів і способів діяльності; обумовленість даної системи певними особистісними якостями; забезпечення цією системою ефективного пристосування до об'єктивних вимог. На думку В. Мерліна, для вироблення індивідуального стилю діяльності необхідними є такі передумови [208]:

- існування «зони невизначеності» діяльності, тобто наявність декількох рівноцінних програм, які дозволяють досягти кінцевої мети за допомогою різних рухів, операцій та проміжних цілей в однозначно детермінованих межах;

- наявність активних мотивів (чесотлюбність, інтерес, позитивне ставлення до діяльності, відстоювання власної індивідуальності тощо), тобто прагнення суб'єкта обрати таку індивідуальну систему компонентів діяльності (дій, операцій та проміжних цілей), яка найбільш відповідає його особливостям і, завдяки якій, досягається максимально можлива для нього успішність діяльності.

Різноманітність розумових процесів відображає стилі мислення. Мислити – означає на основі вже застосованої та сприйнятої інформації обробляти (за допомогою повторення, добору асоціацій, аналізу, синтезу тощо), накопичувати і сприймати інформацію та продукувати на її основі нові якісно унікальні ідеї. Стилi мислення, супроводжуючи всі сфери духовної та практичної діяльності, слугують більш високому рівню організації інформації, виступаючи в якості «контрольовального механізму, що обумовлює характерні для даного індивідууму регуляцію та контроль над імпульсом, думкою та самовираженням у поведінці» [486, с. 6–7]. Виходячи з того, що студент має самостійно керувати власним лінгвосамоосвітнім процесом від постановки цілей до оцінки результату, одним із елементів успішності означеної діяльності виступає такий стиль мислення, як стиль постановки і вирішення проблем, що передбачає наявність індивідуально-своєрідних способів виявлення та формулювання проблемної ситуації, а також способів пошуку засобів її розв'язання.

Важливою для нашого дослідження, зокрема, для визначення етапів формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, є теорія Д. Богоявленської, яка виокремлює три

якісно різні рівні інтелектуальної діяльності в залежності від стилю мислення: стимульно-продуктивний (суб'єкт інтелектуальної діяльності вирішує задачу, однак при цьому залишається в рамках заданого або первісно знайденого способу вирішення), евристичний (орієнтується на пошук нових, відмінних від уже знайденого способу вирішення проблеми) і креативний (виходить за межі заданих умов вихідної проблеми, оскільки виявлена ним закономірність перетворюється для нього в самостійну задачу, вирішення якої виступає для суб'єкта показником досягнення успіху й певного рівня в даному виді діяльності) [31].

Індивідуальні інтелектуальні можливості людини у поєднанні з індивідуальними особливостями внутрішньої організації пізнавальних процесів, (а саме: способів переробки інформації у вигляді відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні того, що відбувається, тобто здатності суб'єкта до навчання), проявляються в її індивідуальному стилі навчання, зокрема, через когнітивні стилі, що є запорукою міцності засвоєння знань. Когнітивні стилі процесу пізнання являють собою індивідуально-специфічну пізнавальну структуру особистості, що опосередковує процеси оперування інформацією на всіх рівнях когнітивної сфери і характеризує стійкі індивідуальні особливості пізнавальної діяльності людини. Основна функція когнітивного стилю полягає в координації та регулюванні пізнавальних процесів при отриманні та переробці інформації.

Варто зауважити, що психологами розмежовуються поняття когнітивний стиль та стиль навчання. Так, М. Холодна відзначає, що «когнітивні стилі – це високоорганізований механізм регуляції інтелектуальної діяльності, вплив якого проявляється в широкому спектрі ситуацій (у тому числі навчальних), тоді як стилі навчання – це, скоріше, навчальні стратегії, які характеризують певні дії індивідууму у відповідь на вимоги конкретної навчальної ситуації» [345, с. 337]. При цьому підкреслюється, що стиль навчання може змінюватися під впливом різних чинників, наприклад, нових методів викладання або мотивації студента, в той час як когнітивний стиль є стійкою внутрішньою характеристикою особистості.

Оскільки мова є невід'ємною складовою пізнання, проявом ментальної діяльності людини та засобом формування мовної картини світу, що відповідає кожній природній мові, процес

навчання іноземної мови має ґрунтуватися на специфіці когнітивної сфери особистості студента. Виходячи з того, що функціонування когнітивного стилю визначається різними чинниками, що впливають на інтелектуальні та психологічні процеси (канали сприйняття, психологічні типи, фізіологічні фактори, стилі мислення), в якості основних когнітивних стилів, (що не лише впливають на успішне засвоєння іноземної мови, але які можна використовувати як емпіричний матеріал у лінгводидактичних цілях, релевантних нашому дослідженню), можна вказати такі: за типом сприйняття – полезалежний / полenezалежний; за типом мислення – дивергентний / конвергентний; за типом реагування – імпульсивний / рефлексивний; за типом навчання – детально спрямований / цілісний; у відповідності з особливостями когнітивного контролю – гнучкий / ригідний тощо.

Полезалежний / полenezалежний стиль виявляє свій вплив у таких складних видах іншомовної діяльності, як, наприклад, робота з текстом. Зокрема, відзначається перевага полenezалежних студентів в умовах, коли текст вимагає переструктурування і реорганізації.

Одним із факторів вираженості полезалежності / полenezалежності є також ступінь сформованості словесно-мовленнєвого способу кодування іншомовної інформації. Полenezалежний стиль визначається більш високим рівнем вербального інтелекту і рівнем розвитку вербальних навичок за рахунок більш чіткої координації словесно-мовленнєвого та сенсорно-перцептивного способів кодування інформації. Крім того, у полenezалежних людей легше відбувається генералізація і перенесення знань, яскравіше виражена здатність обирати більш раціональні стратегії запам'ятовування та відтворення іншомовного лексичного матеріалу. Полenezалежні індивіди воліють структурувати матеріал, використовують мнемічні стратегії для ефективного запам'ятовування та відтворення інформації [382]. Вони виявляють такі необхідні для лінгвосамоосвіти якості, як: висока особистісна автономність, стабільний образ Я, стресостійкість, критичність, компетентність. Натомість, полезалежні є схильними до пасивного навчання, більш охоче використовують запропоновану їм організацію матеріалу, тяжіють

до колективних форм діяльності та характеризуються більш вираженими міжособистісними (соціальними) здібностями [553].

Для полюсу рефлексивності, який найбільш яскраво проявляється в умовах невизначеності, коли необхідним є здійснення правильного вибору з низки наявних альтернатив, наприклад, у ситуації множинного вибору, характерними є такі особливості інтелектуальної діяльності, (при цьому протилежні особливості характеризують полюс імпульсивності, відповідно), як: використання більш продуктивних стратегій вирішення аутометодичних задач; більш високий рівень метапам'яті у вигляді інтроспективного знання про специфіку роботи власної пам'яті; довгострокові проекти, здатність успішніше виконувати завдання на концентрацію й перемикання уваги, більш високий ступінь розуміння складних змістових зв'язків між лексичними одиницями [460]. Імпульсивним студентам підходять усі види діяльності, що вимагають швидкої реакції і є нетривалими за часом, наприклад, мозковий штурм, рольові ігри тощо.

Важливим аспектом когнітивних стилів є синтетичні й аналітичні розбіжності, або конвергентність / дивергентність [455]. Дані розбіжності стосуються спрямованості дій на об'єднання або, навпаки, на роздрібнення нової інформації у процесі її розумової обробки і характеризуються переважанням вузького – сфокусованого, аналітичного, логічного або широкого – відкритого, синтетичного, асоціативного способів мислення в ситуації вирішення проблем. Так, «аналітики» з легкістю використовують граматичні правила для пояснення того чи іншого феномену, працюють зі словником, розбирають слова або речення на складові, вирішують кросворди тощо. «Синтетики» ж, навпаки, створюють з частин ціле, що допомагає їм будувати нові інтелектуальні моделі або конструкції. Наприклад, обробляючи інформацію під час читання, вони звертають увагу на головну думку; їх приваблюють завдання з використанням або конструюванням слів, наприклад, складання кросвордів.

Полюсами когнітивного стилю, який відповідає типу навчання, є детальноспрямованість / цілісність [509, с. 38]. Основним елементом у цілісному підході до навчання є цілісноспрямованість, тобто зосередженість суб'єкта на головній, загальній думці, яка обумовлює напрям і фокус його уваги.

Детальноспрямовані студенти навчаються за принципом поступальної, або поетапної обробки інформації. Вони добре сприймають стандартні мовні програми, які містять питання на розуміння тексту, роботу зі словником, аналіз слів тощо.

Стильовий параметр «ригідність/гнучкість» пізнавального контролю, на думку вчених [553, с. 56–57], передбачає інтеграцію словесно-мовленнєвого та сенсорно-перцептивного способів кодування інформації, сформованість поняттєвих структур, а також участь у процесах переробки інформації мимовільного та довільного інтелектуального контролю. Студент із гнучким пізнавальним контролем здатний швидко перемикається з одного виду діяльності на інший та розподіляти увагу на різноманітну інформацію. Студенти з ригідним когнітивним стилем, навпаки, можуть протягом тривалого часу зосереджуватися на одному виді діяльності.

Визначення когнітивних стилів, як індивідуально-своєрідних способів переробки інформації (у плані аналізу, структурування, категоризації, прогнозування тощо), вказує на їх пряму залежність від стилів кодування інформації – суб'єктивних засобів, за допомогою яких у свідомості індивіда відтворюється картина навколишнього світу.

Останнім часом проблема існування різних способів сприйняття інформації активно досліджується у спектрі нейролінгвістичного програмування [389; 423]. Так, ученими було виокремлено основні сфери чуттєвого досвіду особистості – візуальна, аудіальна та кінестетична. Відповідно, люди сприймають та обробляють інформацію візуально (за рахунок перцептивних і розумових зорових образів), аудіально (за допомогою слуху) або кінестетично (через дотик, нюх та інші почуттєві враження). З відповідними каналами сприйняття пов'язані також види пам'яті – зорова, слухова і моторна, або рухова. Так, для «візуала», який сприймає іншомовну інформацію за допомогою або зорового, або словесного образу, типовою є така пізнавальна позиція – дивитися, уявляти, спостерігати. Студенти-візуали найбільш ефективно засвоюють іноземну мову в процесі читання та при використанні засобів наочності – таблиць, схем тощо. «Аудіали» ж в отриманні й обробці нової інформації спираються, перш за все, на слух. Їх слуховий канал може бути як аудіальний – такий, що сприймає за допомогою слухання, так і мовленнєвий – такий, що сприймає за

допомогою говоріння. Зазвичай, студенти-аудіали мають гарну вимову, проте обмежений лексичний запас. Оволодіння іноземною мовою відбувається більш успішно в процесі слухання, говоріння, обговорення, дискусії; тому для аудіалів доцільним є використання аудіо- та відеоматеріалів, голосових чатів, програми «Скайп» тощо. Для «кінестетика» важливим є діяти, почувати, відчувати. Моторний канал сприйняття складається з кінестетичного каналу, – пов'язаного з артикуляцією та вимовою, і механічного, – пов'язаного з письмом.

Отже, ступінь вираженості того чи іншого способу представлення інформації в індивідуальній репрезентативній системі, характеризує притаманний конкретній людині стиль кодування інформації: словесно-мовленнєвий (аудіали), зоровий (візуали), предметно-практичний і сенсорно-емоційний (кінестетики).

Факт наявності індивідуально-своєрідних способів кодування інформації відіграє важливу роль і в лінгвосамоосвіті. Так, представниками методу нейролінгвістичного програмування [488] переконливо аргументується, що причиною неефективності інтелектуальної діяльності, включаючи й лінгвосамоосвіту) часто стає саме невідповідність обраного методу навчання або самонавчання стилю навчання, що є домінуючим у даного студента. Тому узгодження способу подання навчальної інформації та врахування стилю її кодування є ключовими чинниками досягнення майбутніми вчителями іноземних мов високих результатів у лінгвосамоосвітній діяльності. Зазначимо, що оволодіння іноземною мовою буде найбільш продуктивним, якщо для візуалів буде використовуватися аудіовізуальний метод [442], для аудіалів – аудіолінгвальний [471; 436], для кінестетиків – метод фізичного реагування (Total Physical Response – TPR) [386], або метод сугестопедії [187].

Варто зауважити, що когнітивні стилі не є стабільними властивостями суб'єкта. Згідно з концепцією «когнітивної мобільності», сформульованою Г. Віткіним (H. Witkin) [553], індивіди, які розвиваються в рамках одного стилю, можуть виробити якості, притаманні представникам інших стилів. Збільшення інтелектуального навантаження, включення довільної регуляції, успіх або неуспіх діяльності, формування навичок

інтелектуальної поведінки, варіювання станів досвіду людини призводять до зміни стильової позиції та сприяють переходу від одного стилю до іншого, (або до певного його елементу). Важливим є також акцентувати увагу на тому, що інформація, яка використовується в процесі лінгвосамоосвіти для набуття нового знання, має бути доступною, логічно пов'язаною з раніше сприйнятим та осмисленим матеріалом, адже від розуміння чи нерозуміння залежить емоційний стан студента, який самостійно вивчає іноземну мову, що, у свою чергу, впливає на міцність і стійкість пізнавальної емоції. Когнітивні процеси активізуються саме за рахунок розуміння, результатом чого стає одержання задоволення від процесу пізнання. І навпаки, нерозуміння викликає негативні емоції, невпевненість і тривожність.

Лінгвосамоосвіта, як самоорганізована система, вимагає сформованості певної техніки самоуправління, у відповідності з якою, студент не лише зможе самостійно планувати власну лінгвосамоосвітню діяльність та вироблювати внутрішні критерії її успішності, обирати цілі та способи їх досягнення, визначати рівень необхідних йому знань, умінь та навичок у залежності від індивідуальних та професійних потреб, але й нести повну відповідальність за результати цієї діяльності.

Розглядаючи техніку самоуправління з психологічної точки зору, відзначимо, що процес її створення та інтеріоризація індивідом у якості основи власної лінгвосамоосвітньої діяльності передбачає наявність у нього, насамперед, спроможності до самоуправління і саморегуляції, які виступають каталізаторами механізмів лінгвосамоосвіти. Згідно з теорією Н. Пейсахова, самоуправління, будучи механізмом, умовою самоорганізації, збереження і становлення цілісної системи та її розвитку, сприяє становленню особистості, а «довільна саморегуляція стабілізує, закріплює в досвіді стандартні прийоми та способи поведінки» [244, с. 43]. Таким чином, продуктивність різних видів діяльності, в тому числі й лінгвосамоосвітньої, забезпечується саморегуляцією, що вможливорюється за умови сформованого індивідуального стилю діяльності, до якого відносяться типові та найбільш значущі для особистості індивідуальні особливості самоорганізації та керування зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю, які стійко проявляються в різних її видах.

Необхідним є акцентувати увагу на відмінностях між індивідуальним стилем діяльності, (наприклад, стиль мислення, когнітивний стиль тощо), та індивідуальним стилем саморегуляції. Опис структури першого з них завжди пов'язаний зі специфікою конкретного виду діяльності, її способами та прийомами. Характеристика ж другого має більш узагальнений вигляд через універсальність її структури для різних видів усвідомленої активності індивіда.

Стильові властивості набувають рис певного стилю саморегуляції діяльності в тому випадку, коли індивідуально-типові особливості саморегуляції, детерміновані особистісними змінними, модулюються під впливом вимог конкретної діяльності й утворюється така їх структура, що сприяє досягненню прийняттого для суб'єкта рівня успішності [214, с. 28–32]. Грунтуючись на даному положенні, ми можемо перелічити й схарактеризувати основні стильові особливості саморегуляції, що визначають ефективність лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме: індивідуальні ознаки регуляторних процесів (постановка цілей та планування лінгвосамоосвітньої діяльності, моделювання умов її перебігу, програмування власних дій з її актуалізації, оцінка та корекція результатів); індивідуальна розвиненість регулятивних процесів, що забезпечують реалізацію функціональних складових цілісної системи саморегуляції, які одночасно є регуляторно-особистісними властивостями індивіда, такими як: самостійність, надійність, гнучкість.

У психолого-педагогічній літературі [150] виокремлюються такі стилі саморегуляції: автономний, оперативний, стійкий, залежний. Автономний стиль саморегуляції характеризується високим рівнем вольової організації особистості, усвідомленістю й самостійністю у постановці цілей, визначенні послідовності їх реалізації, прагненні встановити перспективи власної діяльності на тривалий час. Студенти з оперативним стилем саморегуляції мають високу сформованість процесів моделювання пізнавальної діяльності, в змозі обирати правильні тактики й стратегії, проте відрізняються слабкою самоорганізацією. Стійкий стиль саморегуляції, у якому приблизно однаково вираженими є особливості і першого, і другого типів, відзначається високим рівнем розвиненості процесів планування й оцінювання результатів

власної діяльності. При цьому труднощі моделювання компенсуються розвиненістю контрольних-корегувальних процесів. Для студентів із залежним стилем саморегуляції типовою є несформованість самостійності. При здійсненні пізнавальної діяльності вони спираються на допомогу, поради, підказки, вказівки та постійний контроль з боку викладача.

Зважаючи на те, що від якості оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов певним стилем саморегуляції лінгвосамоосвітньої діяльності значною мірою залежать подальші перспективи їх професійного зростання й особистісного розвитку, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на науково-обґрунтованому, принципово важливому положенні про те, що в процесі формування готовності до лінгвосамоосвіти, у студентів необхідно сформувати вміння самостійно компенсувати недостатньо розвинені для здійснення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності складові саморегуляції, притаманні тому чи іншому стилю, за рахунок актуалізації, в першу чергу, функціонально розвинених елементів саморегуляції та регуляторних особливостей, які сприяють досягненню успіхів у лінгвосамоосвіті.

Таким чином, знання особливостей стилів саморегуляції, мислення й пізнавальної діяльності дозволить студентам виправляти свої недоліки в організації власної лінгвосамоосвітньої діяльності й тим самим підвищувати її ефективність.

Ще одним важливим чинником підвищення результативності лінгвосамоосвітньої діяльності є її вибудовування з урахуванням психофізіологічних особливостей організації людської свідомості, зокрема, міжпівкульних відмінностей у сприйнятті, переробці інформації, розумових процесах, пам'яті тощо, адже розподіл студентів на «правопівкульних» та «лівопівкульних» указує на їх схильність до того чи іншого типу ментальної діяльності [349; 523].

Так, вербально-логічний або абстрактний стиль переробки інформації, пов'язаний із загальними поняттями, аналітико-синтетичними операціями й логікою доказів, обумовлений провідною роллю лівої півкулі. Саме ліва півкуля вважається мовленнєвою, оскільки в ній знаходяться центри моторних і сенсорних образів слів; відбувається управління процесами послідовної обробки інформації; утворюються граматичні мовні форми; здійснюється системний взаємозв'язок вербальних і

логічних структур. Лівопівкульна людина мислить формулами, таблицями, логічними міркуваннями. Вона, зазвичай, проявляє підвищений інтерес до деталей, цінує точність, фокусує увагу на організаційних аспектах, віддає перевагу аналізу, чіткій вербалізації інформації, адже за своєю суттю ліва півкуля є мовленнєвою. Тому такий студент більш охоче та легше вступає в розмову; захоплює ініціативу в бесіді, в тому числі й за рахунок багатства та розмаїття словникового запасу; дає розгорнуті та деталізовані відповіді. В цілому, людина з переважальною лівою півкулею мозку, як правило, характеризується значною мовленнєвою активністю та більш загостреним мовленнєвим слухом. Тим не менш, у лівопівкульного студента, зазвичай, спостерігається дещо знижена здатність розуміти інтонаційні відтінки мовлення, що часто викликає проблеми з фонетикою, тоді як, завдяки більш розвиненому логічному мисленню, він вільніше засвоює граматичні конструкції та адекватніше використовує їх на практиці. З огляду на це, такому суб'єкту навчання слід запропонувати послідовне систематичне виконання різноманітних мовленнєвих, лексичних, граматичних вправ; логічних задач; завдань на складання діалогів; комунікацію з аудіо- та відеопідтримкою тощо.

Переважаанням правої півкулі, як правило, обумовлюється образно-дієвий, або конкретний стиль переробки інформації, який відповідає за реалізацію аналітико-дискурсивної та мовної діяльності свідомості. Так, для правопівкульної особистості характерним є цілісне сприйняття предметів та явищ, образно-просторове мислення, вміння синтезувати інформацію, високий рівень розвитку образної пам'яті тощо. В ході іншомовного спілкування такий студент тонше та правильніше оцінює інтонації співрозмовника, що сприяє досягненню більшого порозуміння між ними та повнішої реалізації комунікативних цілей. Однак, здатність запам'ятовувати лексичні одиниці у такого суб'єкта навчання є недостатньо розвинутою. Оскільки права півкуля мозку є осередком конкретного образного мислення, лінгвосамоосвітня діяльність буде результативнішою, поміж іншим, за умов наявності візуальної опори, або, принаймні, свідомого відтворення у власній уяві подій зі щойно почутих монологу, діалогу, полілогу, пісні та ін. під час їх чергового повторення; застосування образних наочних

комп'ютерних програм, що передбачають нестандартні форми роботи, виконання творчих завдань тощо.

Варто загострити увагу на тому, що при цьому «розумова» ліва півкуля й «емоційно-творча» права не є незалежними одна від одної, що породжує у індивіда співвідношення абстрактного та образного мислення. Виходячи з вищезазначеного, вважаємо за доцільне здійснення викладачем певних кроків із узгодження ступенів активності обох півкуль головного мозку студентів, що гарантуватиме ефективніше оволодіння ними іноземною мовою. Для цього в процесі формування готовності майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти бажаним є надавати їм відповідні завдання, спрямовані на стимулювання роботи менш розвиненої півкулі, а також завдань, орієнтованих на постійне чергування видів діяльності в рамках отримання й обробки інформації на образному та знаковому рівнях. Разом із цим, для кращого засвоєння навчального матеріалу та активізації обох півкуль доцільним є подавати його різними мовами, забезпечуючи необхідність здійснення перекладу з однієї мови на іншу. Щоб проілюструвати це, наведемо такі варіанти завдань: образ-знак (побачив – сказав; почув – написав); знак-образ (прочитав, ознайомився з правилом – висловив свою думку; прослухав аудіофрагмент чи переглянув відеосюжет – застосував одержані дані в реальному спілкуванні); образ-образ, (наприклад, складання мозаїки із запропонованих слів); знак-знак (аналіз або синтез інформації та її узагальнення). Використання зміни часу й місця представлення, обсягу та змісту текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів також сприяють максимальній синхронізації роботи як правої, так і лівої півкуль головного мозку студентів. У даному контексті істотне значення має послідовність подання інформації, а саме: індивідам із домінують лівою півкулею варто спочатку надавати інформацію логічного або текстового характеру, (нові лексичні одиниці, граматичні правила тощо), потім – аудіо- та відеоматеріал. І лише після цього можна переходити до практичного відпрацювання набутих знань, умінь та навичок. Суб'єктам навчання з переважною правою півкулею слід надати можливість спершу спробувати себе на практиці, прослухати аудіофайл чи переглянути відеосюжет, а далі вже подавати логічну й текстову інформацію.

Отже, можна підсумувати, що за умови забезпечення однакового ступеню інтенсивності функціонування обох півкуль, у студента розвиваються здібності до виконання різних аспектів лінгвосамоосвітньої діяльності, в кожному з яких він може досягти успіхів.

Слід підкреслити, що в процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, а також у ході їх подальшої лінгвосамоосвітньої діяльності особливу значущість має врахування такої індивідуальної психологічної характеристики особистості, як темперамент – сукупність природних якостей людини, що характеризують динаміку її психічної діяльності. Такими якостями, що визначають ефективність виконання різних видів діяльності, незалежно від її специфіки, є інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів. Як слушно зауважує Дж. Лазей (J. Lathey), темперамент не відбиває змістову сторону особистості, (зокрема, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтири, світогляд), і безпосередньо не визначає її змістові риси. Він лише слугує формою, в якій ті чи інші властивості проявляються [474, с. 53]. Але при цьому особливості темпераменту можуть як перешкоджати, так і сприяти розвитку певних якостей індивіда, оскільки всі зовнішні впливи, що діють на особистісне становлення людини завжди трансформуються, проходячи через призму її темпераменту. Особливості темпераменту також можуть проявлятися і впливати також на характер здійснення студентом різних видів лінгвосамоосвітньої діяльності, тому їх врахування дозволить викладачеві обирати найбільш доцільні форми роботи в рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Наприклад, екстравертам і сангвінікам, які мають високі комунікативні здібності, більш підійде робота в текстових чи голосових чатах або проведення відеоконференцій з носіями мови. Для інтроверта і флегматика корисним буде виконання теоретичних завдань, а також розв'язання лінгвістичних задач, що вимагають глибокого аналізу та обробки значних масивів іншомовної інформації. У емоційно стійких інтровертів (флегматиків і меланхоліків) здатність до рефлексії та планування проявляється більшою мірою, ніж у сангвініків та холериків, які під час роботи часто відчують потребу в консультаціях і порадах.

Істотну роль у лінгвосоосвітній діяльності студента відіграє співвідношення параметрів його психіки із здатністю до автономного вивчення іноземної мови. Так, у осіб з інертною нервовою системою міцнішою є зорова довгочасна пам'ять на іншомовні лексичні одиниці та сильніше проявлені логіко-граматичні аспекти мови та мовлення, тоді як у людей з лабільною нервовою системою більш яскраво виражені комунікативні характеристики. Крім того, встановлено, що носії емоційно нестійкої та неврівноваженої нервової системи (меланхоліки та холерики за темпераментом) є більш схильними до аналізу. Вони краще запам'ятовують логічно представлену інформацію. Емоційно-стійким та врівноваженим людям (флегматикам і сангвінікам) легше вдається синтезувати дані. Для них простішим є запам'ятати інформацію, подану в узагальненому вигляді. Флегматики краще сприймають інформацію за допомогою зорової опори, а холерики – слухової, у той час, як сангвініки та меланхоліки добре перципують навчальний матеріал і візуально, і аудіально. Суб'єкти з інертною нервовою системою не лише легше сприймають інформацію із зоровою підтримкою, але й міцніше її запам'ятовують. У залежності від темпераменту студента слід варіювати форми його лінгвосоосвітньої діяльності. Зокрема, меланхолікам доцільним є здійснювати аналіз іншомовних текстів, виконувати вправи й тести в електронному вигляді, розв'язувати задачі некомунікативного типу тощо. Для флегматиків більш підходящою буде робота, реалізація якої передбачає аналіз великої кількості даних, здійснення пошуку та відбору інформації у глобальній мережі, активне вирішення дослідницьких завдань із використанням засобів інформаційних технологій тощо. Холерикам підійдуть форми лінгвосоосвітньої діяльності, спрямовані на комунікацію, такі як: робота з комп'ютерними програмами розпізнавання мовлення; відеоконференції; виконання завдань, не обмежених у часі, а також часта зміна різних видів лінгвосоосвітньої діяльності. Для сангвініків краще підбирати завдання, що є на порядок складнішими порівняно з їх потенційними можливостями і бажаним є будувати ці завдання на комунікативній основі, наприклад, регулярно включати в план лінгвосоосвітньої діяльності майбутнього вчителя іноземних мов роботу з веб-ресурсами для спілкування іноземними мовами.

Одним із провідних чинників, що зумовлюють вибір методів, прийомів і стратегій самонавчання мов, цілком обґрунтовано вважається індивідуальний стиль опанування іноземною мовою, який являє собою «доцільну систему специфічних способів і прийомів оволодіння іноземною мовою, яка залежить від окремих властивостей нейро- та психодинамічного рівнів індивідуальності» [292, с. 11] і базується на таких психологічних чинниках, як: сприйняття (цілісне, дробове або категоріальне); увага (почуттєва або інтелектуальна); пам'ять (словесно-логічна або асоціативна); мислення (теоретичне, практичне, творче).

За висновком учених-психологів [208], основним фактором вироблення індивідуального стилю діяльності є прагнення суб'єкта обрати таку індивідуальну систему компонентів діяльності (операцій і проміжних цілей), яка найбільше відповідає його індивідуальним особливостям і завдяки якій досягається максимально можлива для нього успішність діяльності. Будучи доволі глибоким і міцним утворенням у психіці людини і виступаючи інтегральною складовою цілеспрямованого процесу формування вторинної мовної особистості, індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою передбачає:

- наявність стійкої системи індивідуальних прийомів і способів іншомовної діяльності, які визначають підхід до обробки мовного або мовленнєвого матеріалу та впливають на сприйняття і продукування мовлення;

- обумовленість даної системи певними особистісними якостями;

- забезпечення даною системою можливості ефективного пристосування до індивідуально-особистісних властивостей осіб, які вивчають іноземні мови.

Індивідуальний стиль опанування іноземної мови визначається як природними, вродженими особливостями людини, так і якостями особистості, що сформувалися в ході її взаємодії з предметним та соціальним середовищем.

Ученими виокремлюються такі стилі оволодіння іноземною мовою: інтуїтивно-чуттєвий, раціонально-логічний [16], комунікативно-мовленнєвий, когнітивно-лінгвістичний, змішаний [133], аналітичний, синтетичний, креативний, репродуктивний [353]. Формуючись на основі індивідуальних особливостей

суб'єкта, індивідуальний стиль виконує компенсаторну функцію, яка проявляється в індивідуально-своєрідному подоланні труднощів у вивченні й продукуванні іноземної мови та пошуку шляхів підвищення продуктивності цього процесу. Наприклад, інтроверт може компенсувати дефіцит високої швидкості обробки нової іншомовної інформації уважністю та систематичністю; лівопівкульні особистості, у яких, зазвичай, природні комунікативні навички є недостатньо вираженими, в процесі засвоєння мови більш орієнтуються на словесно-логічну пам'ять та інтелектуальну увагу. Таким чином утворюється індивідуальна система, яка не лише компенсує або допомагає подолати негативний вплив певних індивідуальних особливостей, але й дозволяє суб'єктам з різними або протилежними властивостями досягти приблизно однакової ефективності іншомовної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є так звана «міжмовна гіпотеза» Н. Гальскової, у відповідності з якою особистість у ході навчання іноземної мови, «утворює свою власну, самостійну мовну систему, що має основні риси рідної мови та мови, що вивчається («змішаний код»), а також свої власні специфічні особливості, що не залежать від цих двох мов» [63, с. 54]. Виходячи з даної концепції, при оволодінні іноземною мовою у особистості формується не лише свій власний мовний код, але також і власна, суто індивідуальна система самонавчання цього коду. Дана система, визначаючи, яким чином слід оволодівати мовою на рівні основних видів мовленнєвої діяльності, виробляє для цього і свою власну, поняттєву, систему самонавчання, яка, у свою чергу, спирається на власний суб'єктивний досвід індивіда у вивченні іноземної мови. Таким чином, у процесі самостійного оволодіння іноземною мовою у студента відбувається формування індивідуального стилю лінгвосамоосвіти, що являє собою так званий «особистісний конструкт», що складається з «власної системи понять або моделей, і допомагає людині в осмисленні, засвоєнні, поясненні, усвідомленні або інтерпретації реального досвіду» лінгвосамоосвітньої діяльності [462, с. 8–9; 461, с. 49].

Індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти, як характеристика способу власної лінгвосамоосвітньої діяльності, ґрунтується на індивідуальному стилі оволодіння та індивідуальному досвіді самонавчання іноземної мови. При цьому лінгвосамоосвітня

діяльність суб'єкта має бути спрямованою на збагачення цього досвіду. Спираючись на теорію емпіричного навчання (Experiential Learning Theory – ELT), Д. Колба (D. Kolb) [467], ми можемо схарактеризувати процес формування індивідуального стилю лінгвосоосвіти. Так, самостійне оволодіння іноземною мовою починається з одержання суб'єктивного мовленнєвого досвіду в іноземній мові, зміст якого складають: теоретичні поняття про мову, її будову, закономірності, явища тощо, а також знання про процес вивчення іноземної мови в цілому; операції, прийоми, правила виконання мовленнєворозумових дій, наприклад, навчальні та комунікативні стратегії; емоційні коди – особистісний сенс, установки, стереотипи щодо оволодіння іноземною мовою.

На другому етапі суб'єктивний досвід аналізується за допомогою спостереження та критичної рефлексії.

На третьому етапі, на основі здатності бачити зв'язки між діями та їх наслідками формується загальний принцип дій у відповідності з об'єктивними вимогами іншомовної діяльності та індивідуальними властивостями особистості. Людина, використовуючи логіку або інтуїтивно, намагається шукати або самостійно розробляти більш ефективні прийоми, методи і стратегії іншомовної діяльності, орієнтовані на вирішення конкретних проблем. Засвоєння особистістю загального принципу є індикатором сформованості її готовності до переходу до останнього, четвертого, етапу, який передбачає реалізацію даного принципу в практичній діяльності.

Четвертий етап, який в інтерпретації Д. Колба визначається, як фаза дії, включає активне експериментування, коли людина перевіряє гіпотези, намагаючись отримати практичний метод, який реально «працює». Результатом цього стає вироблення певного висновку, що заноситься мовною свідомістю в довготривалу пам'ять і згодом, при повторній актуалізації, може або зберігатися в первісному вигляді, або з часом, під впливом різних чинників, переосмислюватися та змінюватися, за рахунок чого відбувається подальше збагачення мовної свідомості особистості та її суб'єктивного мовленнєвого досвіду, тобто відбувається просування особистості до більш високих рівнів здійснення даної діяльності. Таким чином, суб'єкт починає самостійно вироблювати

для себе найбільш ефективні алгоритми навчання, тобто розвиває своє вміння вчитися.

Уважаємо за необхідне зробити наголос на тому, що індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти має бути інтегрований у всі компоненти лінгвосамоосвітньої діяльності у якості її системоутворювального елемента.

Таким чином, індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти можна визначити як комплексний знаннєвий конструкт або індивідуальну поняттєву систему, яка вибудовується особистістю на основі індивідуального суб'єктивного досвіду оволодіння іноземною мовою та у відповідності із власним потенціалом, – як природним, так і набутим у ході накопичення іншомовного та соціокультурного досвіду в процесі вивчення іноземної мови.

Підсумовуючи все вищевикладене, можна зробити висновок про те, що врахування своїх індивідуально-психофізіологічних особливостей дозволить студентам-майбутнім учителям іноземних мов виробити індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти, завдяки якому вони зможуть не лише повністю реалізувати свої внутрішні резерви в самостійному оволодінні іноземною мовою, але й відкрити для себе нові можливості щодо здійснення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі встановлено, що в умовах глобалізації, інтеграції, ускладнення соціальних процесів і стрімкого оновлення інформації людина може успішно функціонувати лише маючи такі особистісні якості, як прагнення до перетворювальної діяльності та постійного саморозвитку; готовність до соціальної мобільності; здатність гнучко адаптуватися до всіх трансформацій, пов'язаних зі становленням постіндустріального суспільства. Актуальним завданням сучасної вищої освіти має стати формування у майбутніх фахівців здатності й потреби в постійному оновленні професійних знань та вмій шляхом самоосвіти, у творчому самовдосконаленні, а також спрямованості на досягнення висот професіоналізму. З огляду на це, постає об'єктивна необхідність у переорієнтації вектору існуючої системи вищої освіти, зокрема, у сфері навчання іноземних мов, з суто інституційної парадигми на самоосвітню, оскільки усталений «знаннєво-компетентнісний» формат уже не відповідає викликам сучасності. Підкреслено, що заклади вищої педагогічної освіти, поряд із наданням майбутнім учителям іноземних мов фахової та загально-предметної підготовки, повинні стати базою для їх підготовки до неперервної лінгвосамоосвіти впродовж усього життя, яка має розглядатися в якості однієї з найважливіших складових професії сучасного вчителя-лінгвіста.

Лінгвосамоосвіту майбутнього вчителя іноземних мов визначено як практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, що передбачає постійне самостійне підтримання й підвищення рівня володіння іноземною мовою з метою особистісного зростання та професійного самовдосконалення.

Визначено місце лінгвосамоосвіти в теорії навчання; її роль у процесі пізнання та її значення для розвитку особистості. Доведено, що лінгвосамоосвіта становить фундамент самоосвіти вчителя іноземних мов. На основі аналізу різних підходів вітчизняних і зарубіжних учених до тлумачення терміну «самоосвіта» встановлено відмінності між поняттями «самостійна робота», «самостійна діяльність» та «самоосвіта». Обґрунтовано, що лінгвістична самоосвіта має розглядатися, як більш широка категорія, ніж самоосвіта взагалі, оскільки її основу складає спрямованість на розвиток вторинної мовної особистості.

Виявлено, що лінгвосамоосвіта, включаючи в себе всі процеси «самості», виступає внутрішнім чинником свідомого самотворення особистості та її якісного перетворення. Розглянуто філософські та психолого-педагогічні положення, що утворюють підґрунтя для розуміння сутності цього процесу відповідно до механізмів особистісного розвитку. З'ясовано, що цілісність лінгвосамоосвіти, як педагогічної категорії, забезпечується інтегральною сукупністю компонентів, а саме: пізнавальних: самопізнання, саморозуміння, самоспостереження; організаційних: самопрогнозування, самопланування, самоорганізація, самоуправління, самовиховання, самодисципліна, самовимогливість; рефлексивно-коригувальних: самоаналіз, самооцінка, самоефективність, саморегуляція; індивідуально-особистісних: самосвідомість, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація. Схарактеризовано основні функції лінгвосамоосвіти – адаптивну, інформаційно-пізнавальну, компенсаторну, рефлексивну, психологічну, виховну, функцію саморозвитку.

Обґрунтовано, що лінгвосамоосвіта має беззаперечні переваги в контексті модернізації існуючої системи фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за рахунок істотного розширення і збагачення її змісту і напрямів.

Проведено ретроспективний аналіз динаміки розвитку теорії і практики іншомовної самоосвіти від античності до початку XXI століття; розглянуто різні погляди щодо визначення сутності даного поняття у різні історичні періоди. Встановлено, що термін «лінгвосамоосвіта» (в аспекті лінгвосамоосвітньої компетентності, а також культури лінгвосамоосвіти) було введено в науковий обіг лише на початку XXI століття. Здійснено періодизацію еволюції педагогічного феномену «лінгвосамоосвіта» у вітчизняній та світовій теорії і практиці та обґрунтовано її основні етапи, а саме: зі стародавніх часів до XVIII століття – етап несистемного епізодичного самостійного вивчення іноземних мов на рівні окремих осіб; XVIII – друга половина XIX століття – етап накопичення практичного досвіду іншомовної самоосвіти; друга половина XIX століття – перша половина XX століття – етап започаткування масового друку навчально-методичної літератури для самостійного вивчення іноземних мов; середина XX – кінець

XX століття – етап поєднання теорії і практики самостійного оволодіння іноземними мовами, розробка методології самонавчання іноземних мов, створення принципово нової концепції автономного вивчення іноземної мови; початок XXI століття по теперішній час – етап виокремлення концепту «лінгвосамоосвіта» в окрему категорію лінгводидактики.

Розглянуто основні психофізіологічні чинники, умови та механізми, які обумовлюють процес лінгвосамоосвіти. Виокремлено і схарактеризовано індивідуальні психофізіологічні особливості, які необхідно враховувати при організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з метою її активізації, зокрема: ступінь навченості, рівень розвитку інтелектуальних здібностей, здатність до навчання, стиль мислення, когнітивний стиль, індивідуальний стиль саморегуляції, властивості нервової системи, темперамент, домінуючий тип сприйняття інформації, функціональна симетрія / асиметрія півкуль головного мозку.

Обґрунтовано, що одним із провідних чинників, які визначають вибір методів, прийомів і стратегій самонавчання іноземної мови, є індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти, а саме: комплексний знанневий конструкт або індивідуальна понятєва система, яка вибудовується особистістю на основі індивідуального суб'єктивного досвіду самостійного оволодіння іноземною мовою та врахування особистісного резерву і потенціалу – природного, або набутого в ході накопичення іншомовного та соціокультурного досвіду в процесі вивчення іноземної мови.

РОЗДІЛ 2. Теоретико-методологічні засади лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов

2.1. Методологічні підходи до дослідження проблеми лінгвосоосвіти

Побудова системи лінгвосоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов вимагає визначення її методологічних основ.

Методологія – це наукове знання про діяльність у певній галузі, структура, логічна організація, засоби, результати і методи цієї діяльності [224; 283]; система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему [340, с. 361]. Методологія науки, синтезуючи діалектику, світоглядні та гносеологічні підходи до конкретно-наукових знань, «орієнтована не лише на саму науку, але, насамперед, на ту об'єктивну дійсність, яку вона ... вивчає та перетворює» [67, с. 69]. Така інтеграція, як слушно зауважує В. Загвязинський, висвітлює провідні проблеми, ключові ідеї, дозволяє усвідомити тенденції, уточнити й обрати інструментарій наукового пошуку [102, с. 66].

Відзначаючи різницю між теорією та методологією, І. Блауберг та Е. Юдін зазначають, що теорія спрямована на одержання знання про саму дійсність, а методологія – на процес отримання цього знання [24, с. 19–21]. У структурі методологічного знання вченими виокремлюються такі рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний.

Найвищим рівнем є філософська методологія. Її зміст складають загальні принципи пізнання та категоріальна будова науки в цілому. Ця сфера методології являє собою розділ філософського знання та розробляється специфічними для філософії методами.

Другий рівень методології – рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, які широко проникають до найрізноманітніших сфер сучасного пізнання. Сюди входять загальнонаукові концепції, що виконують методологічні функції та впливають на всі або, щонайменш, на більшість наукових дисциплін, різноманітні формальні розробки та теорії, пов'язані з вирішенням широкого кола методологічних задач.

Наступний рівень – це конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів досліджень і процедур, що застосовуються в тій чи іншій науковій дисципліні.

Четвертий рівень – технологічна методологія – утворює методика, як сукупність конкретних методичних прийомів, і техніка дослідження, тобто низка процедур, що забезпечують одержання одноманітного та достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він може бути включений у склад наукового знання. На даному рівні методологічні знання мають високоспеціалізований та нормативний характер.

Багатьма вченими [163; 189; 300] підкреслюється здатність методології, як науки, впливати на педагогічну практику. При цьому акцентується увага на важливості врахування тенденцій, діалектики розвитку педагогічних явищ у системі соціально-педагогічних відносин, які визначають освітньо-виховну ситуацію.

Методологія педагогіки, за визначенням В. Загвязинського, включає:

- «учення про структуру та функції педагогічного знання, в тому числі й про педагогічну проблематику;
- вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний зміст;
- учення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [101, с. 28].

У вітчизняній науково-педагогічній думці методологія педагогіки визначається як система знань про основи та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу та способи набуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки та методів, оцінювання дослідницької роботи [47; 273].

Предметом методології педагогіки виступає організація діяльності – як «власне педагогічна дійсність у цілому ... » [360, с. 69], так і «співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці» [162, с. 25].

Деякі автори стверджують, що методологію доцільним є категоризувати на два типи – дескриптивну (описову) та нормативну (прескриптивну) методологію, яка є безпосередньо спрямованою на регуляцію діяльності і являє собою рекомендації

та правила здійснення наукової діяльності [24; 162]. Проте ми дотримуємося думки О. Новікова про те, що в даному випадку слід говорити лише про дві різні функції, (описову та нормативну), одного вчення – методології [224]. У нашому дослідженні дескриптивна функція методології, як аналіз структури наукового знання та закономірностей наукового пізнання, реалізується в рамках розгляду проблеми лінгвосамоосвіти через призму її всебічного осмислення з позиції філософії, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики, психології, соціології тощо. А прескриптивна функція, що являє собою рекомендації та правила здійснення наукової діяльності та спрямована на регуляцію цієї діяльності, представлена концепцією лінгвосамоосвіти і лінгводидактичною технологією формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти в межах означеної системи.

Конкретно-наукова методологія кожної науки розглядається через специфічні підходи та принципи. Тому конкретно-методологічними засадами нашого, (як і будь-якого іншого педагогічного), дослідження є визначення методологічних підходів до організації лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

У загальноприйнятому значенні підхід – це сукупність прийомів, способів у впливі на когось або на що-небудь, у вивченні чогось, у веденні справи [232, с. 535]. Як загальнонаукова категорія підхід має два значення. В першому значенні він розглядається як певний вихідний принцип або позиція, основне положення або переконання, покладене в основу дослідницької діяльності; в другому значенні – як напрям вивчення об'єкта та предмета дослідження. Істотною ознакою підходу, як методологічної категорії, є те, що він включає в себе не лише сукупність певних принципів і теоретичних положень, але й відповідні їм способи діяльності. Інакше кажучи, в структурі підходу, як цілісного явища, можна виокремити два рівні:

- концептуально теоретичний рівень, що включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в рамках даного підходу, і є центральним елементом її змісту;

- процесуально-діяльнісний рівень, що забезпечує вироблення та застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних концептуально-орієнтованому змісту, способів і форм її здійснення.

У педагогіці та педагогічній психології поняття «підхід» визначається як наявність певної позиції, точки зору, що обумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу [117, с. 112], а також «сукупність цілей, шляхів їх досягнення та планованих результатів з точки зору домінуючих ціннісних настанов» [3, с. 8]. Актуалізуючи необхідність створення системної методології сучасних педагогічних досліджень ученими підкреслюється, що дослідникам необхідно «спиратися не на окремі, відомі в науці принципи або підходи, а на їх поєднання або навіть систему при створенні концептуального простору» [41, с. 26]. Отже, складність і багатоаспектність педагогічної категорії «лінгвосамоосвіта майбутніх учителів іноземних мов» вимагає для її дослідження комплексного вивчення наукових праць з філософії, методології, синергетики, педагогіки, лінгвістики, дидактики, лінгводидактики, загальної та диференційованої психології, теорії систем тощо, а також комплексного застосування підходів і методів дослідження – як загальних, так і специфічних для окремих із указаних наук, – які відображають різні погляди на досліджуваний феномен. Будучи типом наукового пізнання, кожний з підходів, що використовуються в даній роботі, відображає різні аспекти предмету дослідження і тому найбільшої ефективності набуває у взаємозв'язку з іншими підходами. Це положення слугує підґрунтям для інтеграції методологічних підходів у нашому дослідженні на всіх рівнях методологічного знання: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному.

Досліджуючи ту чи іншу діяльність людини, правомірним є говорити про підхід до цієї діяльності як до «комплексу парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні та / або практиці» [409, с. 27]. Тому в нашому дослідженні ми розглядаємо побудову системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов з позицій, перш за все, комплексу підходів до вивчення педагогічних об'єктів та явищ, тобто з точки зору багатовимірного підходу, який, на наш погляд, буде найбільш ефективним у вивченні предмету даної наукової праці. З вищесказаного випливає, що в ході проведення даного науково-педагогічного дослідження перед нами постала об'єктивна необхідність застосування різних дослідницьких підходів у комплексі, таким чином, щоб один підхід своїми можливостями

доповнював інший, компенсував його недоліки та щоб усі ці підходи сприяли досягненню мети дослідження.

Намагаючись показати багатовимірність досліджуваного явища, в якості методологічних засад організації процесу лінгвосомоосвіти нами було обрано такі підходи:

- на макрорівні – цілісний та системний;
- на мікрорівні – діяльнісний, суб'єктний, акмеологічний.

Складність і багатоаспектність педагогічної категорії «лінгвосомоосвіта» зумовлює необхідність послідовного та грамотного застосування цілісного підходу в якості одного з основних методологічних регулятивів через те, що, на відміну від інших підходів, які застосовуються в педагогічних дослідженнях, цілісний підхід має об'єкт, адекватний предмету самої педагогіки, як науки, а саме: цілісний процес формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов. Цілісний підхід є найбільш загальним і широким способом охоплення досліджуваних явищ. Він належить до філософського рівня пізнання та орієнтує дослідника на пізнання об'єкту, як певної єдиної системи, що виступає «в єдності складу (елементів, з яких складається об'єкт), структури (зв'язків між ними) та функцій (роль кожного елементу в даній системі)» [164, с. 23], властивості якої неможливо звести до суми властивостей її складових, адже всі елементи, процеси та відношення всередині системи залежать від структурного принципу організації цілого. З цього виходить, що системні якості можуть проявлятися лише на рівні цілісності, їх неможливо звузити до діяльності окремих підсистем чи елементів.

Слід відзначити, що використовуватися цілісний підхід у педагогічному дослідженні може по-різному. Так, науковцями виокремлюються два варіанти організації педагогічного дослідження, які ми можемо схарактеризувати як способи застосування цілісного підходу: перший, коли «дослідження ... є, перш за все, виокремленням певних аспектів складного цілого і продумуванням підходів до їх вивчення», та другий, коли «необхідно, насамперед, бачити педагогічний процес у його цілісності та в певній структурі, і на тлі цього цілого виокремлювати процеси, що підлягають дослідженню, абстрагуючись від інших сторін, не відриваючи, однак, досліджувані процеси від цілого» [80, с. 13]. Відзначимо, що

перший спосіб характеризує емпіричне або практичне оволодіння об'єктом, коли фіксуються його окремі особливості, тоді як другий забезпечує більш глибоке теоретичне оволодіння об'єктом дослідження. При цьому підкреслюється, що «теоретичний об'єкт має бути описаний, перш за все, як певна цілісність, як органічна система, ступені саморозвитку якої і визначають каузально всі її окремі прояви, риси та якості, всі її компоненти» [124, с. 12].

На основі вищевикладеного ми можемо підсумувати, що застосування цілісного підходу в педагогічному дослідженні має свою специфіку. По-перше, даний підхід, на відміну від інших, які найчастіше використовуються в педагогічних дослідженнях, має об'єкт, адекватний предмету педагогіки, як науки. По-друге, він орієнтує дослідника на осмислення педагогічної реальності, як єдиного системного цілого, забезпечуючи тим самим багаторівневий перехід від абстрактно-формальних до конкретно-змістових шарів знання [280, с. 117]. Розуміння цих особливостей має допомогти педагогу в повноцінному використанні цілісного підходу в якості методологічного регулятиву пізнавальної діяльності студентів [188].

Разом із цим, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що при організації педагогічного процесу цілісний підхід вимагає також орієнтації на інтегративні (цілісні) характеристики особистості. В цьому зв'язку, особистість розуміється як цілісність, як складна психічна система, що має свою структуру, функції та внутрішню будову.

У відповідності зі специфікою даного дослідження нами було визначено основні ознаки цілісного підходу, які враховувалися при побудові моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов:

- Орієнтація на виявлення в педагогічній системі та особистості, яка розвивається, перш за все, інтегративних інваріантних системоутворювальних зв'язків і відношень, а також зв'язування внеску окремих компонентів і процесів у розвиток особистості як системного цілого.

- Виокремлення цілісних одиниць аналізу, які є найбільш адекватними цілям пояснення властивостей цілого. Прикладами можуть слугувати визначені в нашому дослідженні компоненти структури готовності майбутніх учителів іноземних мов до

лінгвосоосвіти, кожний з яких являє собою відносно самостійний об'єкт наукового аналізу, що дозволяє зрозуміти ціле в органічній єдності його складових.

- Установлення цілісноутворювальних чинників, тобто основ цілого на певному етапі його розвитку. В якості прикладу можна навести виокремлення в нашому дослідженні складових готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти (мотиваційні орієнтири, знання, вміння лінгвосоосвітньої діяльності, особистісні якості тощо), які є базовими на окремих стадіях даного процесу, забезпечуючи перехід студентів на більш високий ступінь означеної готовності.

- Закони розвитку цілого. Одним із таких законів (у межах нашого дослідження) є закон зростання потреби в лінгвосоосвіті в залежності від ступеню сформованості компонентів досліджуваної готовності.

Цілісність, як єдність об'єкту, характеризується, насамперед, функціональною єдністю, тобто як система в цілому, в межах якої кожний елемент, що складає основу педагогічного процесу, кожна стадія, етап, одиниця перебігу процесу і системи взагалі мають стимулювати активний стан особистості, спрямований на розвиток і вдосконалення всіх граней її різносторонності. Тому, застосовуючи цілісний підхід до побудови системи лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, можна розглядати кожен наступний етап становлення студента в якості самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості, як якісно новий стан цілого. При цьому перехід студентів з однієї стадії такого особистісного становлення на більш високу означає не зникнення системних властивостей, набутих на попередній стадії, а їх перетворення в більш досконалі, адже цілісність розвитку – це «прогрес елементів у рамках певної цілісності, який завжди має бути виправданий прогресом самої цілісності, а інакше, гіпертрофування окремих елементів викликає лише підрив цілого через порушення взаємоузгодженості елементів» [520, с. 49].

У рамках нашого дослідження цілісний підхід використовується як методологія, що орієнтує процес лінгвосоосвіти на підготовку майбутнього вчителя іноземних мов як суб'єкта лінгвосоосвітньої діяльності, тобто цілісної

особистості, яка відзначається спрямованістю поведінки та мислення на саморозвиток і самовдосконалення в галузі іноземних мов; яка володіє необхідними знаннями, вміннями та навичками лінгвосамоосвітньої діяльності та особистісними якостями, що вможливають здійснення лінгвосамоосвіти впродовж життя. Реалізацію цілісного підходу ми вбачаємо в забезпеченні єдності зовнішніх та внутрішніх складових процесу лінгвосамоосвіти; цілісності та взаємопов'язаності структурних компонентів формування готовності до лінгвосамоосвіти; організації засвоєння студентами основ теорії і методології лінгвосамоосвіти, а також накопичення індивідуального досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності.

Як підкреслює І. Зязюн, відмінність цілісного підходу від інших методологічних підходів полягає в «аналізі цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту ... », а не окремого аспекту досліджуваного явища. Але забезпечити успішність цього процесу можна лише за умови, «якщо методологію цілісного підходу реалізовувати в процесі здійснення всіх інших підходів» [123, с. 21].

Виходячи з того, що лінгвосамоосвіта розглядається нами як складне системне педагогічне явище з притаманними йому характеристиками та взаємозв'язками, а будь-яка система, у відповідності з цілісним підходом, розуміється як упорядкована цілісність, що має певну структуру, теоретико-методологічну основу нашого дослідження, складає системний підхід, що ґрунтується на пошуку цілісних характеристик досліджуваних явищ.

Системний підхід є універсальним загальнонауковим методологічним підходом, що орієнтує дослідницьку роботу на цілеспрямоване і комплексне вирішення пізнавальних задач та розв'язання виявлених проблем і дозволяє інтегрувати ресурси за рахунок формування внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Сутність даного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку та русі. Таким чином, системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту та практики і тому дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні у окремих елементів, що складають систему.

З поняттям «система» пов'язані різні сторони складного цілісного об'єкту, зокрема: його склад, будова, способи функціонування його елементів, характер зв'язків між ними, спрямованість розвитку системи в цілому. Вчені [132; 376] дотримуються одноставної думки про те, що системність виступає однією з ключових характеристик педагогічних явищ та процесів, а системний підхід є одним з методологічних напрямів сучасної науки, який пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єктів як систем.

Стосовно до нашого дослідження, використання системного підходу дозволяє визначити лінгвосамоосвіту майбутніх учителів іноземних мов як систему, дослідити кожний її компонент, виявити всю сукупність структурних зв'язків, розібратися в механізмі функціонування окремих ланок системи лінгвосамоосвіти в її цілісності, керувати цим механізмом на науковій основі. Таким чином, ми розглядаємо в якості базового для нашого дослідження, визначення системи лінгвосамоосвіти як комплексу специфічних компонентів, взаємодія та взаємовідносини яких мають характер взаємосприяння з метою одержання конкретного позитивного результату – сформованої самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов, готової до лінгвосамоосвіти впродовж життя. Відмінною особливістю системи лінгвосамоосвіти є її динамічність і цілісність, а основною ознакою – інтегральність, як результат взаємодії компонентів, який, у свою чергу, залежить від ступеню цілісності системи.

Як бачимо, з поняттям «система лінгвосамоосвіти» пов'язані різні аспекти даного складноорганізованого цілісного об'єкта, такі як: склад, будова, закономірності функціонування його елементів, характер зв'язків між ними, спрямованість розвитку системи в цілому. Означені характеристики відповідають основним системним принципам, серед яких виокремлюються:

- Цілісність, яка розглядається як якість системного об'єкту, зв'язок цілого та його частин, а саме: взаємодія та взаємосприяння у вирішенні єдиних задач, що стоять перед цілим. Разом із цим, кожний елемент у системі має своє місце та виконує свої функції. У нашому дослідженні цілісність системи лінгвосамоосвіти забезпечується низкою системоутворювальних чинників,

найважливішим з яких є спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення студента в галузі іноземних мов.

- Структурованість, або впорядкованість проявляється в тому, що функціонування системи обумовлюється не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури. В якості мінімальної неподільної функціонально-інтегративної структуроутворювальної одиниці системи лінгвосамоосвіти ми розглядаємо окремих елемент лінгвосамоосвітньої діяльності.

- Ієрархічність (кожний елемент системи може функціонувати як відносно самостійна підсистема). Цілісність педагогічного процесу формування всіх компонентів готовності студентів до лінгвосамоосвіти дозволяє розглядати його як єдину систему, представлену сукупністю взаємопов'язаних структурних компонентів, вишикуваних у суворій ієрархічній підпорядкованості та детермінації.

- Взаємопов'язаність елементів і середовища. Система функціонує та розвивається в тісній взаємодії із середовищем. Зокрема, система лінгвосамоосвіти передбачає взаємодію студентів як із зовнішнім (соціальним), так і внутрішнім (освітнім, рефлексивним, навчально-інформаційним та ін.) середовищем педагогічного ЗВО.

- Множинність можливих описів. У зв'язку зі складністю системних об'єктів у процесі їх пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису, кожна з яких відбиває лише певний аспект системи.

Як показало дослідження, система лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов має специфічні особливості та відрізняється від інших педагогічних систем. Так, система, що розглядається, знаходиться в безпосередньому причинно-наслідковому зв'язку із соціальним замовленням суспільства та має специфічні цілі свого функціонування; характеризується своєрідністю процесів, що протікають у ній; її кінцевий результат залежить від якості діяльності двох суб'єктів: на початковому етапі – студента і викладача, а згодом – студента, як самоорганізованої саморозвивальної системи, та викладача, як консультанта.

Слушним є додати, що системний підхід допомагає не лише зрозуміти такий складноорганізований педагогічний об'єкт, як

лінгвосамоосвіта, в її цілісності, але й дозволяє вивчати його як явище (визначити функції даної системи; виявити елементи її структури, прослідкувати зв'язки як між ними, так і з зовнішнім середовищем), як процес (установити етапи, які проходить система у своєму розвитку, описати якісну своєрідність кожної стадії), та як діяльність (побудувати модель роботи з досліджуваним феноменом).

Таким чином, системний підхід дозволяє розглядати лінгвосамоосвіту майбутніх учителів іноземних мов, як систему, визначити її структуру, взаємозв'язки між елементами як всередині системи, так і з оточуючою дійсністю; вивчити принципи функціонування даної системи у ЗВО, а також процеси управління даною системою.

Зважаючи на те, що лінгвосамоосвіта реалізується в лінгвосамоосвітній діяльності, діяльнісний підхід виступає в якості практико-орієнтованого напрямку дослідження проблеми побудови системи лінгвосамоосвіти. Крім того, діяльнісний підхід слугує організаційною основою для формування готовності студентів-майбутніх учителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти під час навчання у вищій школі, адже «... лише власна діяльність людини є способом її саморозвитку, умовою реалізації поставлених цілей» [307, с. 141].

Концепція діяльнісного підходу сформувалася в психології завдяки працям О. Леонтьєва (теорія діяльності) [182], С. Рубінштейна, А. Петровського (теорія особистісно діяльнісного опосередкування) [247; 282], А. Маркової, Е.Зеєра (методологія та теорія навчальної діяльності) [116; 201], І. Зимньої (психологія навчальної діяльності) [118] та ін. Одним із напрямів дослідження діяльнісного підходу до навчання є теорія поетапного формування розумових дій, розроблена П. Гальперінім (теорія проблемного навчання як особливого типу навчання) [62, с. 97–98], Н. Талізіню (теорія управління діяльністю) [327, с. 43], та Д. Ельконінім (теорія навчальної діяльності) [375, с. 290]. В основі даної теорії лежить поетапний перехід від зовнішньої – до свідомої (внутрішньої) психічної діяльності (інтеріоризація) та від неї – знову до зовнішньої діяльності, яка передбачає здійснення сформованих дій (екстеріоризація). Застосовуючи до лінгвосамоосвіти загальну теорію діяльності і теорію поетапного

формування розумових дій, можна констатувати той факт, що формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти являє собою послідовність розтягнутих у часі та просторі поетапних лінгвосоосвітніх дій з тенденцією до їх поступового ускладнення.

Загальновідомим є те, що діяльнісний підхід в освіті передбачає єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність проявляється в тому, що результатом діяльності є зміни в структурі особистості; при цьому особистість, (як прямо, так і опосередковано), обираючи адекватні види та форми діяльності, здійснює певні перетворення в структурі цієї діяльності у відповідності з потребами особистісного розвитку. Стосовно до нашого дослідження, діяльнісний підхід розглядається в контексті самоорганізації та самоуправління студентом власною цілеспрямованою лінгвосоосвітньою діяльністю з її потенційною інтеграцією в загальний план його життєдіяльності, а саме: спрямованості особистісних, навчальних і професійних інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу іншомовної самоосвіти, особистісного досвіду в інтересах становлення власної суб'єктності тощо. Тому цілком правомірним є те, що в даному випадку можна говорити про виокремлення в підході, що розглядається, двох взаємопов'язаних компонентів – особистісного та діяльнісного. Керуючись даним положенням, ми можемо встановити, що сутність єдності студента-майбутнього вчителя іноземних мов з лінгвосоосвітньою діяльністю полягає у свідомому самотворенні ним себе як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості в процесі реалізації означеної діяльності шляхом самостійного оволодіння іншомовними знаннями та вміннями з метою невинного професійного та особистісного самовдосконалення.

Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновку про те, що в рамках діяльнісного підходу відбувається формування особистості фахівця, схильного до самостійного набуття іншомовних знань та вмінь і самореалізації у своїй професійній діяльності.

Аналіз широкого кола джерел [5; 182; 282] показав, що особистість розглядається як активний суб'єкт діяльності, яка, формуючись у діяльності, сама визначає характер цієї діяльності. При цьому особистість проявляється, реалізується та розвивається

в діяльності через суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, умотивованість, усвідомленість діяльності, опору на свій життєвий та пізнавальний досвід як суб'єкта діяльності. Отже, можемо констатувати, що діяльнісний підхід у процесі формування готовності до лінгвосамоосвіти має реалізовуватися в рамках ключової мети сучасної педагогіки щодо необхідності перетворення особистості студента з, переважно, об'єкта педагогічного процесу – в його суб'єкт. Лінгвосамоосвіта при цьому розуміється як «сходження до суб'єктності».

Звернення до суб'єктного підходу в контексті розгляду проблеми лінгвосамоосвіти є обумовленим необхідністю вивчення розвитку суб'єктності особистості та розкриття умов, що забезпечують становлення таких важливих для лінгвосамоосвіти феноменів, як здатність до самодетермінації, саморозвиток, а також доцільністю розгляду питань про основні джерела та рушійні сили суб'єктно-психічної активності людини та можливостей індивіда керувати власними ресурсами. Цінність означеного підходу для нашого дослідження полягає в тому, що він, акцентуючи увагу на внутрішніх, індивідуальних умовах розвитку суб'єктності особистості, сприяє усвідомленню студентами логіки самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю, структурні елементи якої утворюють такі процеси, як: цілепокладання, самомотивація, самоорганізація, самооцінювання, довільна саморегуляція тощо. Реалізація суб'єктного підходу є важливою складовою у вивченні внутрішніх умов становлення особистості, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності; обґрунтуванні цілей лінгвосамоосвіти; усвідомленні студентами власних можливостей; розумінні психологічних механізмів корекції психічних станів; оволодінні прийомами самоуправління власним психоемоційним станом з метою підвищення рівня працездатності в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності.

Категорія суб'єкта є загальнофілософською та розкриває якість активності людини, виявляючи її місце та роль у світі, здатність до діяльності, самовдосконалення та розвитку. Тому проблема суб'єкта є міждисциплінарною проблемою сучасної науки та досліджується на філософському, соціологічному, психологічному рівнях.

У психології проблема суб'єктності була вперше поставлена С. Рубінштейном [282], а в подальшому досліджувалася його послідовниками: К. Абульхановою-Славською [1], А. Брушлинським [43], Л. Анциферовою [11] та ін., які сформулювали основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості. Згідно з концепцією цих авторів, суб'єктний підхід являє собою нову схему аналізу, спрямованого на «вивчення реальної особистості та створення таких моделей, у яких утілювалися б особливості даного суспільства в даний період часу» [1, с. 29]. До найбільш визнаних на сьогодні відноситься теорія Р. Харре (R. Harré), який вважає, що найбільш загальною вимогою до будь-якої істоти, щоб її можна було вважати суб'єктом, є те, щоб вона мала певний ступінь автономії [448]. Вагомий внесок у розробку конкретних аспектів суб'єктного підходу, а саме: в дослідження проблем суб'єктної детермінації, рівнів суб'єктності, психологічної діагностики феноменів суб'єктності тощо здійснили також українські науковці [36; 64; 170; 223].

Суб'єктність не є вродженою характеристикою людини, вона розвивається в процесі діяльності, пізнання та самопізнання. Особистість, як суб'єкт, характеризується певними властивостями: високим рівнем активності (ініціативність, відповідальність), здатністю до саморегуляції, цілепокладання, вмінням формувати адекватну самомотивацію, моделювати простір своєї активності та проектувати перебіг розвитку власних здібностей. На відміну від поняття «особистість», яке розглядається як змістова характеристика людини, категорія «суб'єкт», як якісно новий рівень розвитку особистості, розуміється як функціональна особливість, безпосередньо пов'язана з філософсько-психологічними проблемами природи людини [43; 92]. Суб'єктність проявляється, з одного боку, в зростаючій самосвідомості особистості, а з іншого – в продуктивному опануванні різних видів діяльності.

Як бачимо, в психологічному тлумаченні поняття «суб'єкт» відзначається активна природа людини, що проявляється у здатності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичної трансформації. На відміну від таких понять, як «індивід» та «особистість», поняття «суб'єкт», розкриваючи певну

якість активності людини, є пов'язаним з уявленням про найвищий рівень структури особистості, що забезпечує самодетермінацію.

Основною формою детермінації суб'єктності стає системний детермінізм, що реалізує діалектику зовнішнього та внутрішнього. Зовнішні чинники визначаються особливостями соціальної або професійної ситуації, яка є вихідним фактором, що детермінує розвиток людини і як особистості, і як суб'єкта; внутрішні – це «внутрішня позиція», що проявляється в потребах, системі ціннісних орієнтацій, які визначають ставлення особистості до навколишньої дійсності, до самої себе. Особливістю детермінації зовнішнього та внутрішнього в становленні особистості, як суб'єкта, є те, що провідна роль належить внутрішнім умовам, таким як: потреба в особистісному зростанні; позитивне мислення; саморегуляція; інтернальний локус контролю, тобто впевненість суб'єкта в тому, що його діяльність і поведінка детермінуються ним самим. Серед внутрішніх умов, що визначають розвиток суб'єктності, важливим є також виокремити розумову діяльність, оскільки мислення та свідомість являють собою специфічний вид детермінації, який забезпечує можливості саморозвитку суб'єктності особистості.

У контексті детермінації суб'єктності, доцільним є звернути увагу на діалектику соціального та індивідуального, що проявляється в тому, що «зовнішнє впливає через внутрішнє», тобто потенціал для саморозвитку в умовах суспільства, що постійно змінюється, визначається не лише об'єктивною соціальною ситуацією, але й ставленням людини до неї, тим, як вона її сприймає та переживає. Таким чином, особистісний сенс, що надається подіям, визначає цілі діяльності та зумовлює вибір засобів для її здійснення.

Не зважаючи на те, що становлення особистості, як суб'єкта, є результатом інтеріоризації суспільного досвіду, вихідна детермінація розвитку особистості, як суб'єкта, виходить з її власної активності. Різноманітні види та рівні активності суб'єкта утворюють цілісну систему внутрішніх умов, через які, як через основу розвитку, і діють зовнішні причини. Тому саме через ставлення до суспільства, до людей, до себе людина обирає, чи буде вона об'єктом або суб'єктом власної життєдіяльності.

Ураховуючи вищезазначене, можна визначити, що процес формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти в рамках розробленої нами моделі системи лінгвосамоосвіти з позицій суб'єктного підходу необхідно розглядати як творення студентом самого себе, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

У контексті нашого дослідження в якості показників сформованості суб'єктності студентів-майбутніх учителів іноземних мов ми розглядаємо зростаючий рівень самосвідомості та продуктивне опанування різними видами лінгвосамоосвітньої діяльності. Найвищим рівнем розвитку суб'єктності особистості є продуктивна творча діяльність, результатом якої має стати, з одного боку, створення певних продуктів лінгвосамоосвітньої діяльності, а з іншого – самотворення, самопобудова, набуття особистісного досвіду в просуванні вперед у своєму розвитку. Ступінь розвитку суб'єктності студента визначається рівнем його готовності до лінгвосамоосвіти. Найвищий рівень характеризується тим, що студент сам стає організатором власної лінгвосамоосвіти, самостійно вирішує та визначає план своїх дій; може самостійно обирати форми, методи та засоби, необхідні для реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо визначити основні умови ефективної реалізації суб'єктного підходу в процесі організації лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов:

- орієнтація на суб'єктний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності студентів;
- урахування індивідуальних особливостей студентів, зокрема: прагнення до самопізнання; креативність, внутрішня свобода; ступінь організованості; рівень саморегуляції та здатність до автономії;
- використання механізмів диференційованого психолого-педагогічного впливу на розвиток у студентів внутрішньої потреби в лінгвосамоосвіті, в саморозвитку та самовдосконаленні;
- використання рефлексивних процедур та психотехнік, спрямованих на усвідомлення студентами ціннісних орієнтацій та власних потреб у лінгвосамоосвітній діяльності, а також своїх сильних і слабких сторін.

Реалізації означених умов також значною мірою сприятиме використання в процесі організації лінгвосамоосвіти студентів акмеологічного підходу.

Акмеологія – міждисциплінарна галузь наукового знання, міждисциплінарна наукова сфера в людинознавстві, комплексна, інтегративна, синтетична наука, що виникла на стику філософії, психології, педагогіки, соціології, суспільствознавства та інших гуманітарних наук, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації. Предметом акмеології є творчий потенціал особистості, закономірності та умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу та вершин самореалізації, шляхи досягнення «акме» людини-творця [70; 84; 272].

Акмеологія займається вивченням:

- закономірностей самореалізації творчого потенціалу дорослих людей у процесі творчої діяльності на шляху до найвищих досягнень (вершин);

- об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин;

- особливостей навчання вершин життя та професіоналізму в діяльності;

- самоосвіти, самоорганізації та самоконтролю;

- основних аспектів саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції та самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, що походять як ззовні, – від професії та суспільства, розвитку науки, культури, техніки, – так і зсередини, від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення своїх особливостей та можливостей, достоїнств і недоліків власної діяльності.

З позиції акмеології, саморозвиток, який є стрижньовим компонентом лінгвосамоосвіти, розглядається, як одна зі складних і багатовимірних категорій. На наш погляд, необхідним є загострити увагу на відмінності між поняттями «розвиток» і «саморозвиток», яке полягає в тому, що при розвитку особистості еволюційний рух, зростання сприймається як певна зміна, ініційована та стимульована ззовні, а в саморозвитку даний процес походить від самої особистості.

Варто зазначити, що передумови акмеологічної проблематики саморозвитку людини існували вже за часів античності. Так, стародавні філософи Гераклід, Аристотель і Платон уважали, що саморозвитком людини керує її душа, мислителі середньовіччя Р. Бекон і Е. Роттердамський, відзначали важливість переважання в процесі саморозвитку інтелектуального початку над почуттєвим. Німецькими філософами підкреслювалася важлива роль як освіти (Л. Фейєрбах), так і самоосвіти (Г. Гегель) у даному процесі. На початку ХХ століття філософи та психологи (М. Бахтін, М. Бердяєв, П. Блонський, К. Вентцель, Л. Гумільов, В. Соловйов, П. Флоренський та ін.) дійшли висновку про те, що в основі саморозвитку лежить сила саморуху, або саморушійна сила, яка визначає спрямованість самосвідомості особистості, як ключовий компонент самотворення. Л. Попов, описуючи стратегію «особистісного саморозвитку», відзначає, що предметом дослідження стає «Я-сам», тобто «предмет, об'єкт і суб'єкт збігаються. Психічний індивід стає «самодіяльною істотою», в якій у гармонійній єдності представлено споглядальний та перетворювальний початок» [259, с. 125].

За Д. Леонтьєвим, при саморозвитку діяльність особистості є спрямованою на себе [184], а метою та результатом діяльності стає сама особистість. При цьому процес саморозвитку можна представити у вигляді спіралеподібного руху вгору: з кожним досягнутим успіхом збагачена особистість переходить на новий рівень, актуалізуючи нові цілі та завдання.

Саморозвиток студентів-майбутніх учителів іноземних мов тісно пов'язаний з їх професійним саморозвитком, який являє собою самокерований та самоконтрольований процес формування та розвитку професійно важливих якостей особистості, актуалізації та становлення творчої та професійної індивідуальності, в якому студент виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, можна визначити, що акмеологія, як рушійна сила еволюції особистості, розглядає особистість у якості суб'єкта діяльності та життєдіяльності в цілому, який «розпоряджається» не лише своїми психічними здібностями, але й волею, характером «для вирішення професійних і життєвих задач на досягнутому їм рівні їх внутрішньої узгодженості та досконалості» [83, с. 179]. А силою, що протидіє

інволюційним процесам, є здатність до навчання та постійної самоосвіти людини. Саме в акмеології освіту вперше було розглянуто як самоорганізовану систему, підвладну законам самореалізації природного потенціалу людини в продуктах культури, що забезпечують формування нових утворень у свідомості особистості – духовних продуктів [5].

Акмеологія освіти – це філософська та психолого-педагогічна наука, що інтегрує в освітньому середовищі знання про розвиток людини, про досягнення вершин у діяльності та становленні людини на кожному віковому етапі, й на кожному ступеню неперервної освіти [239]. Предметом акмеологічно-орієнтованої освіти є цілісний та сталий розвиток майбутніх фахівців з новим інтегративним типом мислення, сформованими навичками самореалізації та адаптації у сучасному світі. Завданням педагогічної акмеології, або акмеології освіти, є озброєння суб'єкта освітнього процесу теорією і технологіями успішної реалізації творчого потенціалу в різних сферах діяльності, в тому числі й у галузі лінгвосамоосвіти.

Акмеологічний підхід, як відзначають дослідники цієї проблеми, являє собою інтеграцію підходів, що склалися в різних галузях пізнання, зокрема системного підходу до вивчення освітніх систем [287]; цілісного підходу до вивчення людини як індивіда [5]; теорії фундаментальних систем, системоутворювальним чинником в яких виступає бажаний кінцевий результат на вході до нового середовища [10]. Таким чином, акмеологічний підхід у контексті нашого дослідження передбачає:

- цілісне вивчення майбутнього вчителя іноземних мов у процесі формування його готовності до лінгвосамоосвіти в якості індивіда, особистості, індивідуальності та суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності;

- створення педагогічних умов для мотивації успіху, актуалізації потреби в досягненнях у галузі іноземних мов у студентів-суб'єктів лінгвосамоосвітньої діяльності, їх прагнення до найвищих результатів, до творчості;

- організацію лінгвосамоосвітньої діяльності, як варіативного освітнього простору, що вможливує реалізацію інтелектуального та творчого потенціалу кожної особистості;

- оцінку якості мовної самоосвіти з позиції інтегральних критеріїв саморозвитку та самовдосконалення студента, а саме: творча індивідуальність, як найвищий рівень цілісного розвитку людини; творчість, як найвищий рівень активності та самостійності людини; професіоналізм, як найвищий рівень практичної реалізації сутнісних сил людини в її професійній діяльності.

Результатом педагогічно-акмеологічного впливу мають стати: підвищення рівня антиципації та саморегуляції, здатності до прийняття рішень, розвиток творчого потенціалу особистості, підвищення рівня рефлексивної культури, формування позитивної Я-концепції.

Таким чином, усебічне вивчення та аналіз широкого кола науково-педагогічних та психолого-педагогічних джерел [30; 49; 83; 239; 287] дозволили схарактеризувати основні акмеологічні завдання, які мають бути реалізовані в рамках організації процесу лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов:

- по-перше, розвиток і переструктурування ціннісно-змістової сфери особистості. Virішення цієї задачі передбачає, що провідною в структурі особистісних цінностей має стати цінність саморозвитку, як найвища цінність; цінність пізнання, в тому числі й самопізнання, а також цінність неперервної лінгвосамоосвіти впродовж життя.

- по-друге, активізація самоперетворювальної діяльності, спрямованої на досягнення «акме» у сфері лінгвосамоосвіти. При virішенні даної задачі необхідним є опанування студентом низки психотехнологій, що забезпечують акме-орієнтовані самозміни (технології самопізнання, саморегуляції та самореалізації) та дозволяють долати прояви внутрішньоособистісного конфлікту, що неодмінно супроводжує процес будь-яких самоперетворень. Будучи озброєним такими технологіями, студент зможе складати і реалізовувати оптимальні плани та програми саморозвитку з метою досягнення високого рівня сформованості лінгвосамоосвітніх умінь, тобто навчитися стратегічно вибудовувати свою лінгвосамоосвітню діяльність з максимально повною реалізацією особистісного потенціалу.

2.2. Концепція лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов

Одним із головних завдань, що стоять сьогодні перед закладами вищої освіти, є підготовка випускників до життєдіяльності в динамічних умовах інформатизованого суспільства, яке характеризується постійними змінами та перетвореннями. Найбільш оптимальним варіантом вирішення даної проблеми є забезпечення підготовки майбутнього фахівця не лише до якісного виконання професійних обов'язків, але й до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Важливим є розуміти, що нині існує глибока залежність розвитку цивілізації від рівня сформованості готовності спеціаліста до неперервної самоосвіти, адже вміння навчатися самостійно є в теперішніх реаліях «основною умовою виживання кожного окремого індивіда та всієї людської раси в цілому» [465, с. 21].

Провідними експертами в галузі розробки національних стандартів середньої та вищої освіти в країнах Європейської та світової спільнот визначено основний вектор розвитку освіти у ХХІ столітті – «освіта впродовж усього життя», що передбачає невинне розширення знань, розвиток здібностей, набуття нових умінь, компетентностей та кваліфікацій з метою задоволення особистісних, громадянських і соціальних потреб. Значне місце при цьому відводиться самоосвіті, що розуміється як інформальний спосіб безперервної освіти, яка є цілеспрямованою та ретельно спланованою, але в той же час не інституційною формою освіти. Усвідомленою сенсоутворювальною метою самоосвіти є самовдосконалення, постійне збагачення суб'єктивного досвіду, створення випереджального контексту професійної діяльності.

Означена тенденція світової парадигми освіти, що повністю відповідає вимогам часу, є особливо актуальною для педагогічних ЗВО, оскільки їх випускники несуть відповідальність за навчання майбутніх поколінь. Викладач класичного типу поступово мусить поступитися місцем педагогу нової формації – духовно розвиненій, творчій особистості, здатній до самостійного задоволення своїх освітніх та професійних потреб шляхом активного використання методів самоосвіти. Так, згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті та Державною програмою

«Вчитель» формування особистості вчителя має здійснюватися у відповідності з потребами сучасної практики та змінами, що мають місце в державі та світі [82; 222], адже вітчизняна система вищої освіти має відповідати європейським стандартам у контексті Болонської конвенції [55; 263].

Таким чином, установлюються соціальні вимоги щодо особистості вчителя не просто як сукупності певних властивостей та характеристик, а як цілісного динамічного утворення, логічним центром та основою якого мають бути потреба і прагнення до безупинного саморозвитку і самовдосконалення, що складатиме її соціальну та професійну позицію. Для вчителя іноземних мов – це, насамперед, постійна робота з підтримання та підвищення рівня володіння мовами, що вивчаються, через поглиблення лінгвістичних знань, а також розвиток мовленнєвих умінь та навичок.

Разом із цим, у вітчизняній іншомовній освіті все ще домінує «авторитарно-технократична» система, центрована на особистості педагога. Викладач керує навчальною діяльністю студентів, на власний розсуд визначає її цілі, сам обирає засоби їх досягнення, передає іншомовні знання, розробляє стратегії оволодіння навичками та вміннями, надає методичні рекомендації, контролює та оцінює одержані результати на всіх етапах навчання, бере на себе відповідальність за успіхи та невдачі студента в навчанні. Результатом цього є те, що студенти потребують постійної допомоги та контролю з боку викладача, а випускники закладів вищої освіти часто не можуть самостійно організувати власну систематичну самоосвітню діяльність без зовнішньої підтримки.

Особливої актуальності ця проблема набуває для вчителя іноземних мов, адже процес досконалого оволодіння іноземною мовою, як спеціальністю, не завершується у ЗВО. Як показало проведене опитування та анкетування серед діючих учителів іноземних мов, після завершення академічного навчання через скорочення обсягу мовленнєвої діяльності, зокрема, відсутність регулярної мовленнєвої практики та її компенсаторів, у них спостерігається істотне зниження рівня володіння іноземною мовою. Тому саме для вчителів-лінгвістів вкрай важливим є підтримання за рахунок самонавчання достатнього рівня своїх іншомовних знань, умінь та навичок, що використовуються ними з професійними цілями, оскільки через специфіку володіння

іншомовним мовленням, практико-мовна складова їх кваліфікації може зазнати протягом порівняно невеликого часового проміжку фахової діяльності настільки серйозних деформацій, які «здатні поставити під сумнів сенс вузівської ланки професійної підготовки взагалі» [68, с. 43].

У зв'язку з тим, що іншомовна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов має забезпечувати формування його професійної вторинної мовної особистості, розглянемо психолого-педагогічні положення, що становлять підґрунтя для розуміння сутності даного процесу у відповідності з механізмами особистісного розвитку.

У гуманістичних, філософських і психологічних концепціях особистість розглядається в контексті соціальних відносин, спілкування та предметної діяльності [248; 341]. Л. Божович особистістю називає людину, яка досягла певного рівня психічного розвитку, а також характеризується здатністю сприймати й переживати самого себе як єдине ціле, відмінне від інших людей і виражене в понятті Я. На цьому рівні розвитку людина є спроможною свідомо впливати та змінювати як навколишню дійсність, так і саму себе [35]. Особистість визначається рівнем усвідомленості, ступенем розвитку свідомості, здібностей, знань та вмінь, емоційно-вольових якостей.

У рамках поняття мовної особистості, основні лінгводидактичні моделі якої представлено в працях Ю. Караулова [139] та Г. Богіна [29], в центрі уваги знаходиться особистість носія мови. Виходячи з положення про єдність мови та особистості, вторинна мовна особистість формується і проявляється в процесі оволодіння іноземною мовою і передбачає набуття людиною здатності розуміти іншу ментальність, світогляд та відмінний спосіб осмислення інформації, результатом чого є побудова в когнітивній системі індивіда «вторинних когнітивних конструкцій – знань, які б співвідносилися зі знаннями про світ адресата або суб'єкта мовлення – представника іншої соціальної спільноти» [344, с. 162].

Суб'єкт, який опанував іноземну мову як засіб реалізації своїх професійних цілей, визначається як професійна вторинна мовна особистість [91].

Лінгвосоамосвіта ж, інтегрована в процес фахової іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розширює

можливості системи академічної освіти для становлення спеціаліста за рахунок єдності як професійного іншомовного, так і особистісного саморозвитку, тобто детермінує становлення самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, здатного та готового до неперервного професійного самовдосконалення шляхом лінгвістичної самоосвіти протягом життя. Саме ці обставини і визначають актуальність і важливість для нинішньої системи вищої педагогічної освіти завдання озброєння студентів-майбутніх учителів іноземних мов методологією самонавчання мов, що підтверджує необхідність цілеспрямованого формування їх готовності до лінгвосамоосвіти, адже, як видно з вищевикладеного, підготовка до післявузівського етапу лінгвістичної самоосвіти має починатися ще під час навчання у ЗВО.

Дана теза відповідає основним положенням Болонської конвенції щодо спроможності й готовності до неперервної самоосвіти та самонавчання протягом усього життя, що визначається як ключова компетентність сучасного спеціаліста [39, с. 4]. Становленню даної компетентності має сприяти зміст вузівської освіти, яка на практиці повинна реалізовуватися за допомогою нової концепції навчання – «освіти для майбутнього».

Ґрунтуючись на вищезазначеному, ми можемо виокремити і схарактеризувати основні чинники, які зумовлюють необхідність модернізації іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов у закладі вищої педагогічної освіти, викликану «потребою в розробці нової, або внесення змін до існуючої концепції, що виникають на підставі констатації проблем, які не можуть бути вирішеними в існуючих умовах, суперечностей, що існують і не вирішуються існуючими шляхами» [146, с. 183]. Такими суперечностями є:

- Соціальні. Обумовлена історичним розвитком та об'єктивними соціально-економічними процесами орієнтація соціального замовлення сучасного суспільства на «самоосвічувану» особистість майбутнього вчителя, здатного до самостійного, активного самовдосконалення своєї професійної діяльності і себе, як компетентного фахівця. Це відповідає Концепції розвитку освіти, основною метою якої визначено узгодження структури освіти з потребами та викликами сучасного

суспільства та інтеграції України в європейський економічний та культурний простір [265, с. 8].

- Дидактичні. Оскільки процес лінгвосамоосвіти являє собою повноцінний компонент цілісної системи навчання іноземної мови у закладі вищої педагогічної освіти, виникає потреба в докорінній перебудові системи вузівської професійної іншомовної підготовки, стратегічною метою та одним із кінцевих результатів якої має стати формування здатності і готовності до неперервної лінгвосамоосвіти, як підґрунтя реалізації ідеї освіти через усе життя.

- Особистісно-професійні. Важливість задоволення природного прагнення студентської молоді до самотворення власної особистості, спрямованому на перетворення їх професійної вторинної мовної особистості, що передбачає підвищення шляхом лінгвосамоосвіти якості та рівня володіння іноземною мовою, як засобом особистісного й професійного розвитку та інструментом здійснення міжособистісної взаємодії з представниками інших мовних і культурних спільнот у глобальному світі.

Не можна не відзначити і той факт, що інтенсивність інформаційних процесів у суспільстві тягне за собою стихійне самонавчання студентів. Телебачення, радіо, друковані засоби масової інформації, мобільний телефонний зв'язок, Інтернет та інші інформаційні технології прискорили доступ до освітньої інформації, полегшили процеси інформаційного обміну та спілкування. В цих умовах виникає протиріччя між потребами спеціалістів у вміннях орієнтуватися у великих потоках професійно значущої інформації, відбирати та обробляти її, самостійно планувати й аналізувати процес індивідуального пізнання і відсутністю цілеспрямованої системної підготовки студентів до такого виду діяльності у закладі вищої освіти.

Розв'язання означених суперечностей актуалізує проблему побудови такої дидактичної системи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка могла б забезпечити формування їх готовності до лінгвосамоосвіти, як запоруки саморозвитку, самонавчання, самовиховання впродовж життя та основного фактору самовизначення та професійної самореалізації.

У науковій літературі поняття «система» тлумачиться як «сукупність взаємопов'язаних, узгоджених як єдине ціле

функціонуючих педагогічних та інших за своєю природою (психологічних, управлінських, організаційних, матеріальних тощо) явищ (підсистем, елементів), що позначаються на досягненнях необхідного педагогічного результату і цілеспрямовано використовуваних для цього» [141, с. 232]. У рамках нашого дослідження ми будемо інтерпретувати категорію «система» як цілісну сукупність компонентів, що знаходяться у взаємодії та взаємозв'язках один з одним і виконують певні функції.

Як відомо, основними системоутворювальними властивостями вищої освіти в цілому виступають цілісність і керованість [22, с. 16]. Виходячи з того, що система навчання конкретних предметів уходить до макросистеми загальної освіти, навчальний предмет «іноземна мова» визначається вченими як «інформаційна система», тобто система, побудована на інформаційних процесах – прийому, переробки, зберігання, передачі інформації з метою залучення студентів до іншомовного суспільного досвіду, до іншомовної мовленнєвої поведінки, з інтенцією забезпечити відповідний освітній рівень студента і створити передумови для його подальшої самоосвіти [22, с. 31]. З даного визначення випливає важливий та актуальний для нашого дослідження висновок про те, що навчання іноземної мови має не лише створювати базу та детермінувати загальний характер лінгвістичної самоосвіти, але й містити лінгвосамоосвіту в своєму складі, – як невід'ємний компонент і стрижньову структурну одиницю системи іншомовної освіти, – що здатне забезпечити цілісність структури іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки «пізнавальна потреба формується в процесі навчання, а задовольняється та розвивається саме в самоосвітній діяльності» [516, с. 30]. Таким чином, лінгвосамоосвіта, як підсистема системи мовної освіти, має бути інтегрована в процес формальної іншомовної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти, розвиватися в межах навчального процесу, утворюючи резерв постійного підвищення рівня та якості володіння іноземною мовою на всіх етапах подальшого особистісного, професійного та соціального розвитку випускника, забезпечуючи гармонійний саморозвиток його особистості.

Слушним є зауважити, що лінгвосамоосвіта не повинна протиставлятися вузівській системі іншомовної підготовки.

Натомість, вона має стати невід'ємним компонентом освітнього процесу, адже, з одного боку, лінгвосамоосвіта є безпосередньо пов'язаною з освітою, а, з іншого боку, – з процесами самонавчання та самовиховання, що складають її основу. В той же час, лінгвосамоосвіту не слід ототожнювати з формальною освітою, хоча ці процеси є взаємозалежними. Так, лінгвосамоосвіта, як така, залежить від раніше набутих знань та вмінь, без яких лінгвосамоосвітня діяльність не може бути реалізована, а раніше одержані знання, актуалізуючись саме в процесі навчання, починають функціонувати як підґрунтя для набуття нових знань, виступаючи засобом лінгвосамоосвіти, і тому являють собою не лише результат навчання, але й передумову подальшої лінгвосамоосвіти. Таким чином, навчання стає базою для лінгвосамоосвіти, яка, у свою чергу, стимулює потребу в нових знаннях, що, фактично, і становить мету навчання.

Для того, щоб процес навчання трансформувався в лінгвосамоосвіту, недостатньо наявності лише зовнішніх умов, необхідною є активізація внутрішніх зусиль особистості – фізичних, інтелектуальних, вольових. Тому ми дотримуємося уявлення про лінгвосамоосвіту, як про результат взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на розвиток особистості студента-майбутнього вчителя іноземних мов. Становлення особистості студента розглядається нами як поетапне просування від лінгвосамоосвітньої діяльності під керівництвом педагога до самокерованого навчання, а згодом – до повністю автономної лінгвосамоосвіти. Сформовані здібності до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку надають можливість студенту вийти за межі системи формальної освіти, що є пріоритетним завданням розробки підсистеми лінгвосамоосвіти.

Отже, необхідність здійснення концептуального переходу від лінгвістичної освіти до лінгвосамоосвіти, яка має виступати як умова навчання, як процес, паралельний формальній освіті та як шлях її продовження, на нашу думку, може стати як рушійним чинником підвищення ефективності процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, так і перспективним напрямом розвитку сучасної лінгводидактики.

Таким чином, нове розуміння якості сучасної лінгвістичної самоосвіти у закладах вищої педагогічної освіти може слугувати

підставою для обґрунтування дидактичної концепції даного дослідження, що полягає у вивченні та вирішенні проблеми лінгвосоосвіти, як підсистеми інституційної професійної іншомовної підготовки студентів-майбутніх учителів іноземних мов, усі компоненти якої є нерозривно взаємопов'язаними та існують у тісній єдності, доповнюючи та уточнюючи один одного.

У наукознавстві концепція визначається як певний спосіб розуміння, тлумачення тих чи інших явищ, основна точка зору; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [311, с. 624]; керівна ідея чи загальне розуміння чогось; процес, у результаті якого формується план чи ідея [479, с. 318]. Відповідно, педагогічна концепція – це система фундаментальних знань про педагогічний феномен [379, с. 112]; «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [73, с. 177]; певний спосіб розуміння, трактування педагогічних явищ; основна точка зору на предмет педагогічної науки або педагогічного явища, факту; керівна ідея для їх систематичного висвітлення [323, с. 38].

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури показали, що розробка структури будь-якої концепції має здійснюватися, виходячи з таких вимог: змістова повнота концепції передбачає, що в її будові повинні відображатися всі аспекти досліджуваного феномену (методологічні, теоретичні та практичні) з відповідною логікою переходу від одного рівня знань до іншого; концепція має відповідати загальним вимогам до теорії (складність, цілісність, цілеспрямованість, динамічність, достовірність) і структурно їй відповідати, що передбачає відбиття у змісті концепції таких форм наукової реальності, як: сукупність базових методологічних положень, система законів, закономірностей та принципів, моделей функціонування явища, яке розкривається, процедур теорії; структура концепції має включати самостійні за призначенням і взаємообумовлені за змістом розділи, що послідовно розкривають сутність, природу явища, яке вивчається, та способи підвищення ефективності його функціонування [379, с. 112–113].

Таким чином, концепцію нашого дослідження ми розглядаємо як комплекс ключових положень, що досить повно та

всебічно розкривають сутність, зміст та особливості підсистеми лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Ключова ідея, покладена нами в основу концепції відповідає головній меті вітчизняної вищої освіти, визначеній у державних нормативних документах, – «забезпечити відповідність змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства» [265], а також «створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір» [222]. Як бачимо, система освіти має вирішувати глобальну задачу, поставлену сучасним суспільством, – формування особистості, яка відповідає вимогам і перспективам розвитку суспільства, здатної адаптуватися, самонавчатися, саморозвиватися, постійно самовдосконалюватися шляхом неперервної освіти й самоосвіти.

Теоретико-методологічне завдання в рамках концепції полягає в тому, щоб надати змістовне, поглиблене та конкретизувальне уявлення про лінгвосамоосвіту майбутніх учителів іноземних мов як про домінуючу форму пізнання як у процесі іншомовної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти, так і в майбутній професійній діяльності; про механізми, форми та види лінгвосамоосвітньої діяльності; про шляхи організації та самоорганізації такої діяльності в системі формальної освіти та її взаємозв'язку з неперервною самоосвітою як вищою формою освіти; про шляхи оптимізації лінгвосамоосвітньої діяльності студента і ролі в ній викладача вищої школи.

Підґрунтям для розробки концепції стали: теорія самоосвіти; основи теорії та методики самонавчання іноземних мов; наукові дослідження в галузі організації самоосвітньої діяльності студентів.

Специфіка концепції визначається її складною структурою, цілісною єдністю методологічних, теоретичних та емпіричних засад, зорієнтованістю на відкритість освіти й професійну підготовку вчителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти впродовж життя і ґрунтується на визнанні розвитку, саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації особистості, як основної мети сучасної вищої педагогічної освіти в Україні.

Філософську основу концепції складає теорія конструктивізму, як найбільш продуктивна методологія дослідження способів передачі інформації та виникнення знання в контексті постіндустріального суспільства [202; 219]. Означена теорія дозволяє простежити взаємозв'язок і взаємопідпорядкованість процесів мислення, пізнання та діяльності індивіда. Зокрема, з позиції конструктивізму, пізнання має конструктивну природу, адже будь-яка пізнавальна діяльність особистості не лише механічно відтворює явища навколишньої дійсності, але й являє собою конструювання, побудову унікальної конструкції – індивідуального знання. Навчання, з точки зору конструктивістів, є суто індивідуальним, автономним процесом, що протікає у кожного індивіда по-різному. При цьому найважливіша конструктивна роль у використанні ресурсів навчання, а також у створенні нових посередницьких методів у вирішенні навчальних задач належить студентам [219].

При розробці концепції дослідження ми спиралися на основні положення теорії як радикального конструктивізму [440], так і соціального конструктивізму з точки зору психолінгвістики [473]. Згідно з першим напрямом, знання людини не відповідають картині об'єктивної дійсності, а є лише її інтерпретацією, суб'єктивною ментальною моделлю, що створюється самим індивідом через процеси сприйняття та мислення. Така модель має варіативний характер, оскільки часто змінюється по мірі набуття особистістю нових знань та досвіду. Це вможливило дослідження процесу формування іншомовних знань на психофізіологічному рівні, а також забезпечує індивідуалізацію навчання. З позиції соціального конструктивізму конструювання дійсності підпорядковується закономірностям загальної соціальної діяльності людини та суспільства в цілому. Це доводить важливість урахування соціокультурного компоненту в організації лінгвосамоовіти студентів, оскільки комунікативна діяльність завжди відбувається в межах конкретного соціокультурного контексту та опосередковується мовою спілкування.

Важливими для нашого дослідження є також ідеї помірного конструктивізму, згідно з яким у людському мисленні ключову роль відіграють процеси самоорганізації, поєднуючи раніше набутий досвід з новим, і створюючи на цьому підґрунті нове знання [528].

Виходячи з даної теорії процес навчання є створенням самоорганізованої конструкції на шляху до пізнання дійсності.

Основною ідеєю педагогічного конструктивізму є те, що, у відповідності з імперативом Г. Ферстера (H. Förster) «Якщо хочеш знати, вмій діяти.» [435, с. 214], знання неможливо передати людині в готовому вигляді, адже знання конструюються суб'єктом пізнання самостійно в ході навчання. Дане положення стало відправною точкою у формулюванні стрижньових принципів теорії конструктивізму, які можуть бути покладені в основу системи лінгвосамоосвіти:

- навчання – це активний процес побудови знань;
- навчання має бути автономним процесом, яким керують очікування, цілі та наміри студента;
- навчання – це експериментування, що ґрунтується на вже наявних знаннях та досвіді;
- навчання – це процес побудови знань згідно з прийнятими в даному соціумі правилами;
- навчання – це процес, який має проходити в умовах, максимально наближених до реального життя. З цього випливає, що між процесами пізнання, саморозвитку та самоорганізації індивіда існує безпосередній діалектичний взаємозв'язок.

Це положення підтверджується і суб'єктивною дидактикою, яка виникла на базі конструктивізму. Її автор, Е. Кьозел (E. Kösel) [470], пропонує розглядати учня в якості «самоорганізованого суб'єкта».

Таким чином, традиційну модель навчання на рівні «суб'єкт-об'єктної» взаємодії викладача зі студентами з пасивною роллю останнього можна трансформувати в самоорганізований та самокерований процес, створивши сприятливі умови для конструювання студентом власних знань.

Виходячи з того, що засвоєння знань не відбувається пасивно через органи почуттів або в процесі комунікації, а вони активно вибудовуються особистістю [441, с. 83], пізнавальний процес можна розглядати, як створення конструкцій дійсності на основі досвіду суб'єкта, тобто побудову знань на базі попередньо сформованих когнітивних структур. Не є виключенням у даному випадку і вивчення іноземних мов, зокрема, коли ментальні фрейми та схеми, що поєднують у собі як вербальні, так і візуальні

компоненти, створюються самими студентами і стають основою запам'ятовування. З метою засвоєння, усвідомлення або інтерпретації реального досвіду кожний суб'єкт створює власну поняттєву систему, модель, або «персональний конструкт», який і складає сутність індивідуального моделювання процесу самостійного оволодіння іноземною мовою [462; 512; 556].

Процес самонавчання з позиції конструктивістів включає такі основні компоненти: селекцію, асоціацію, засвоєння та інтеграцію [402, с. 30]. Так, селекція характеризує управління увагою стосовно навчального матеріалу, тобто вона визначає, який зміст буде вивчатися і, відповідно, які цілі будуть ставитися і досягатися. Асоціації устанавлюють відношення між інформацією різного виду в свідомості, яка може сприйматися в зовнішньому середовищі або витягатися з пам'яті. Засвоєння передбачає трансляцію знань або асоціацію в пам'ять. Інтеграція відповідає за поєднання нової інформації з уже існуючою, результатом чого є нове знання та подальший розвиток особистості.

Результати численних наукових розвідок щодо проблеми організації навчального процесу з іноземної мови на засадах конструктивістського підходу знайшли своє відображення в низці відповідних принципів, які було узагальнено і практично одночасно сформульовано Д. Вольфом (D. Wolff) та М. Вендтом (M. Wendt) [548; 556]. Ученими підкреслюється необхідність зміни когнітивної освітньої парадигми «інструктивізму», центрованої на постаті викладача, на більш прогресивну модель «конструктивізму», згідно з якою студенти мають бути активними діячами, суб'єктами навчання з високим ступенем самостійності, зокрема, в плані побудови власної освітньої траєкторії. Автори наголошують, що пасивна, суто «реакційна» роль студентів, яка традиційно звужувалася виключно до прийняття або неприйняття матеріалів, запропонованих викладачем, уже не відповідає реаліям сьогодення.

Важливим є відзначити, що основу процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти з позицій конструктивістського підходу мають складати принцип співробітництва; орієнтація на проектні форми роботи; закріплення засвоєного матеріалу на практиці, зокрема, в рамках такого виду діяльності, коли викладач і студенти обмінюються ролями, що в сукупності стимулює творче мислення студентів; концентрація

уваги на особистості кожного студента, тобто принципи індивідуалізації та автономії; зосередження на автентичних навчальних матеріалах; організація штучного іншомовного комунікативного середовища з необхідністю розв'язання типових ситуацій під час міжособистісної взаємодії на рівні діалогу культур, а також у плані вміння зіставляти власну комунікативну поведінку зі специфікою того чи іншого культурного контексту; забезпечення усвідомленості студентів у вивченні іноземної мови в аспекті їх здатності до адекватного вибору та аналізу ефективності відповідних навчальних стратегій; самоорганізація, самоконтроль, самокорекція та рефлексія власного навчання тощо.

Цілком очевидним є те, що в навчанні, орієнтованому на конструктивізм, особливе значення надається принципу навчальної автономії, а конструктивістські підходи обґрунтовують і стимулюють доцільність самоспрямованого навчання (self-directed learning), що є початковим ступенем і необхідною умовою для лінгвосоосвіти.

Слушним є заострити увагу і на тому, що з позиції педагогіки конструктивізму істотно переглядається роль викладача. Позиція студента розглядається як активна, самокерована, побудована на власній конструктивній активності, лише ситуативно керована ззовні викладачем [480, с. 27]. Подібної думки дотримуються і психологи-гуманісти [205]. Згідно з їх теорією, особистість сама будує себе, бере на себе певну частку відповідальності за те, що вона робить, за свій розвиток, сама має знаходити вихід зі складних ситуацій.

Очевидним є те, що формування суб'єктивного знання у свідомості людини у формі суто індивідуальних конструктів феноменологічної дійсності завжди відбувається в нерозривному взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Зовнішній вплив на внутрішні когнітивні процеси студента, як правило, проявляється у вигляді певних координувальних і корегувальних дій викладача в рамках конкретних навчальних технологій та стратегій. Проте, частка такого педагогічного впливу має бути мінімальною, оскільки, згідно з основними положеннями конструктивістського підходу, студент сам є суб'єктом власної навчальної діяльності. Подібно до цього і вивчення іноземної мови передбачає інтеріоризацію певного набору об'єктивно існуючих правил,

мовних форм і структур, але, разом з цим, кожний студент вивчає іноземну мову через призму свого власного досвіду та уявлень про світ. З цього видно, що конструктивізм є одним із системоутворювальних елементів, що складають основу лінгвоавтодидактики.

Уважасмо за необхідне зазначити, що ми не можемо повністю погодитися з думкою конструктивістів про те, що викладач лише створює умови для саморозвитку студента, надаючи йому допомогу в разі необхідності, але не дає готових знань, моделей, алгоритмів і способів вирішення пізнавальних і лінгвосамоосвітніх задач [426, с. 30]. Так, діяльність викладача дійсно має бути спрямована на формування самостійності студента за рахунок управління самоконструюванням ним самим свого пізнавального досвіду. Проте, лінгвосамоосвітня, як і будь-яка самоосвітня діяльність, має ґрунтуватися не лише на міцному фундаменті стартових знань та вмінь, але й на знаннях, яким чином здобувати знання і на вмінні їх здобувати, тобто вмінні вчитися. Звичайно, можна цьому навчитися і методом «проб і помилок», проте цей процес буде проходити набагато продуктивніше під супроводом викладача. Тому роль викладача, особливо на початковому етапі, не слід зводити лише до ролі стороннього спостерігача.

Отже, можна підсумувати, що основними концептуальними положеннями педагогіки конструктивізму, на яких ґрунтується система лінгвосамоосвіти, є такі: цілеспрямоване усвідомлене самотворення особистості протягом усього життя, яке здійснюється в ході її активної взаємодії із соціумом та навколишнім середовищем; орієнтація індивіда на постійну перетворювальну діяльність; заохочення автономності та ініціативності кожного студента в навчанні на протигагу озброєнню його комплексом стандартизованих знань у готовому вигляді; необхідність створення сприятливих психолого-педагогічних умов для саморегульованого пізнання.

З огляду на те, що індивід виступає повноцінним суб'єктом власної лінгвосамоосвіти, механізм саморозвитку, закладений у кожній людині від народження має бути безпосередньо включений у цей процес. Тому в якості психологічного підґрунтя концепції лінгвосамоосвіти виступає теорія самодетермінації, яка найбільш повно відтворює проблему особистісної автономії [180; 417].

Психологічна теорія самодетермінації (self-determination theory), що інтегрує в собі систему фундаментальних принципів розвитку і саморозвитку особистості, сформульованих у теорії формування психіки і свідомості Л. Виготського [59], психологічній теорії особистості і діяльності О. Леонтьєва [180; 186] та С. Рубінштейна [282], теорії розвитку особистості Л. Божович [35], В. Давидова [78], Д. Ельконіна [374] та ін., спрямована на визначення чинників, які сприяють зростанню, розкриттю людського потенціалу та досягненню високих результатів. У контексті даної теорії акценти зміщуються на ступінь усвідомленості власного вибору при здійсненні тієї чи іншої діяльності та на бажання особистості виконувати цю діяльність.

Самодетермінація, як усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власного життя, ґрунтується на проблемі власної активності людини, її спроможності до самостійного вибору напряму саморозвитку. Виступаючи і як результат певної діяльності, і як характеристика процесу її виконання, самодетермінація здатна розкрити значення одних особистісних особливостей для життєдіяльності людини та більшою мірою розвинути інші, тобто є безпосередньо пов'язаною з особистісним потенціалом людини. Будучи самодетермінованою, людина діє на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань або примусу, і цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб і зіставленні їх із зовнішніми умовами. При поясненні причин поведінки людини ця теорія враховує не лише вплив, що здійснюється на неї навколишнім середовищем, але й її власні прагнення і здатність узгоджувати зовнішні вимоги з наявним у неї потенціалом для досягнення поставленої мети.

У рамках теорії самодетермінації, сформульованої Е. Десі (E. Deci) та Р. Райаном (R. Ryan) [417], людина вступає як активний діяч, спроможний ефективно використовувати притаманні їй психологічні, фізіологічні та соціальні властивості для досягнення поставленої мети навіть в умовах обмежень, що накладаються поточною ситуацією, адже вже від народження людина має важливі базові психологічні потреби, а саме: в автономії (прагнення бути ініціатором власних дій та поведінки), в компетентності (розуміння шляхів досягнення важливих для неї зовнішніх та внутрішніх

результатів, а також реалізації ефективної діяльності) та зв'язності (встановлення надійних відносин з іншими людьми) [416]. Центральною в теорії самодетермінації є потреба в автономії, а саме: в самовизначенні своєї поведінки та можливості обирати; бути незалежним ініціатором, суб'єктом власного життя без ізоляцій від інших людей; діяти в гармонії зі своїм інтегрованим Я. Слушним є зазначити, що задоволення даної потреби тісно пов'язане з двома іншими і не може бути досягнуто без них.

На відміну від Е. Десі та Р. Райана, Д. Леонт'єв і О. Калітеєвська вважають, що самодетермінація не є вродженою потребою, але передбачає активність особистості стосовно зовнішнього світу та власних психологічних процесів. Її становлення відбувається в процесі психічного розвитку людини на основі поступового формування та зближення одне з одним прагнення до свободи, (як готовності людини до активних дій), та відповідальності, (як найвищої форми саморегуляції), у її поведінці. Саме в об'єднанні паттернів свободи та відповідальності утворюється самодетермінація як найвищий рівень саморегуляції [135].

У рамках нашої концепції, вважаємо за доцільне в процесі побудови системи лінгвосамоосвіти спиратися на потребу в самодетермінації як здатності самого студента, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності, виходячи зі своїх бажань і сформульованих на їх основі осмислених цілей лінгвосамоосвіти, детермінувати власні дії, включатися в систему детермінації своєї активності, переструктурувати її, доповнюючи каузальну детермінацію поведінки цільовою. Саме розвиток самодетермінації може сприяти вирішенню таких важливих проблем, як стимулювання внутрішньої мотивації, яка є основою автономної, неадаптивної поведінки людини, підвищення ефективності лінгвосамоосвітньої діяльності, прагнення до підвищення рівня складності виконуваної задачі, зниження рівня стресу. Тому важливою практичною задачею, вирішенню якої може допомогти теорія самодетермінації, є визначення умов, які сприяють або перешкоджають нормальному розвитку особистісної автономії, яка ґрунтується на усвідомленні своїх потреб і зіставленні їх із зовнішніми умовами, а також на пошуку тих ресурсів у людині, які, в першу чергу, могли б допомогти їй розвинути вміння

здійснювати управління своєю лінгвосамоосвітньою діяльністю у відповідності з вимогами, що висуваються для досягнення поставленої мети.

Методологічною основою концепції слугують гносеологічні та загальнонаукові імперативи, а також педагогічні підходи до дослідження самоосвітніх процесів. Різноманіття наукових підходів у нашому дослідженні, які відносяться до того чи іншого аспекту лінгвосамоосвіти, має логічне та об'єктивне пояснення.

Процес навчання у закладі вищої освіти – це цілісна система, в якій усі її складові – студент, викладач, цілі, завдання, зміст, засоби, методи та організаційні форми, – знаходяться в тісній органічній взаємодії між собою, а також із зовнішніми об'єктивними чинниками – соціальними вимогами до рівня підготовки майбутніх фахівців на сучасному етапі історичного розвитку суспільства, різноманітними прийомами праці тощо.

В умовах сьогодення висувається вимога щодо перебудови системи іншомовної підготовки вчителів іноземних мов та створення програм нового покоління, принциповою відмінністю яких слід уважати орієнтацію на пріоритетність оволодіння студентами системою лінгвосамоосвітньої діяльності, що забезпечить базу для надання процесу лінгвосамоосвіти інтегрованого характеру, а також для конструювання цілісної підсистеми самостійного оволодіння іноземною мовою, результатом чого буде гармонійний особистісний розвиток студентів. Це дозволить, з урахуванням вітчизняних традицій та провідних позицій світової системи іншомовної освіти, здійснити реальний перехід до нової педагогічної парадигми та нових орієнтирів, а саме:

- перебудова ієрархії освітніх цінностей та змісту – домінування лінгвосамоосвітніх цілей над освітніми;

- зміна характеру педагогічних відносин – авторитаризм трансформується у співпрацю та партнерство в пізнанні й діяльності;

- навчальна автономія поступово витісняє традиціоналізм в освіті.

Ураховуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що всім вимогам, що висуваються до процесу лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, який характеризується як зовнішньою, так

і внутрішньою цілісністю, найбільш повно відповідає системний підхід. Його зовнішня цілісність проявляється в інтеграції об'єктивних факторів – зовнішніх вимог, що висуваються суспільством і визначають цілі та зміст лінгвосамоосвіти, як необхідних умов формування продукту лінгвосамоосвітньої діяльності. Внутрішня його цілісність полягає в інтеграції суб'єктивних чинників – мотивів, способів, особистісних характеристик, (включаючи інтелектуальний потенціал, мову, знання, вміння, навички, досвід), і результатів лінгвосамоосвіти.

Використання цілісного підходу до дослідження лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов дозволяє розглядати процес становлення досліджуваного феномену як цілісну систему розвитку та саморозвитку особистості в цілому, а також як результат впливу всіх компонентів і зв'язків процесу лінгвосамоосвіти в їх єдності як цілісного явища.

Діяльнісний підхід дає змогу розцінювати процес лінгвосамоосвіти, в якості засвоєння студентами вмінь у реалізації різних видів лінгвосамоосвітньої діяльності у відповідності з логікою цілісного розгляду всіх основних компонентів діяльності: потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів регулювання, контролю та аналізу досягнутих результатів. Означений підхід дозволяє розширити уявлення про психологічні механізми лінгвосамоосвітньої діяльності, а також дослідити її структуру та виявити її ефективність. У свою чергу, діяльнісний підхід вимагає спеціальної роботи з переведення студентів у позицію суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності, адже в контексті діяльнісного підходу під діяльністю розуміється виключно активність самовизначеної особистості, тобто суб'єкта.

Звернення до суб'єктного підходу при розгляді проблеми лінгвосамоосвіти обумовлене необхідністю дослідити здатність студентів до самодетермінації, їх прагнення бути самостійними суб'єктами власної лінгвосамоосвітньої діяльності, а також виявлення чинників, що впливають на розвиток суб'єктності особистості в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності.

Застосування акмеологічного підходу, що орієнтує на найвищі досягнення в цілісному розвитку людини, сприяє розумінню закономірностей поступального становлення студентів як суб'єктів лінгвосамоосвітньої діяльності, яка характеризується

постійним ускладненням задач і зростанням рівня досягнень, що максимально сприяє реалізації наявних у людини психологічних ресурсів самовдосконалення особистості, як головної детермінанти процесу лінгвосамоосвіти.

Використовуючи вищеперелічені підходи в рамках єдиного багатовимірного підходу, ми мали можливість здійснити комплексне дослідження системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

З метою розкриття сутності лінгвосамоосвіти доцільним є проаналізувати стрижньові елементи концептуального підґрунтя даної педагогічної категорії, а саме: її закономірності та дидактичні принципи.

Вивчення та аналіз педагогічних, психологічних та філософських наукових джерел показали, що термін «закономірність» знайшов досить широке віддзеркалення. Зокрема, з позиції філософії закономірність тлумачиться як сукупність об'єктивних і сталих взаємозв'язків, що повторюються за наявності конкретних умов [341, с. 48].

З точки зору гносеології, закономірність, як категорія наукового пізнання, розглядається в якості наукового закону, який дозволяє встановити чіткий зв'язок між усіма об'єктами системи; схарактеризувати вигляд, форму та специфіку цих зв'язків; установити межі дії даних зв'язків [246, с. 34]. На основі специфічних особливостей прояву тих чи інших закономірностей у ході реалізації певної діяльності, дослідник має можливість визначити основну спрямованість та побудувати алгоритм дій, не враховуючи можливі випадковості та відхилення від норми. Встановлення закономірностей перебігу основних процесів різних видів діяльності людей становить підґрунтя для формування науково обґрунтованих теорій, за допомогою яких проводиться регулювання та координація конкретної діяльності, а також здійснюється прогнозування її подальшого перебігу. Таким чином, закономірності складають основу будь-якої наукової теорії.

У рамках дидактики, виявлення закономірностей основних педагогічних процесів уможливує простеження зв'язку останніх із принципами та вимогами, що в сукупності виступає сполучною ланкою між теорією та практикою [233, с. 66–68].

З позиції педагогіки закономірності розглядаються в якості

взаємозв'язку між тими чи іншими явищами педагогічного процесу, які об'єктивно існують та повторюються з певною періодичністю [73, с. 131]. Будь-який педагогічний процес включає низку закономірностей, які визначають специфіку та умови його організації. Серед таких закономірностей можна виокремити закономірності соціальних умов, які відображають взаємозалежність спрямованості навчально-виховного процесу та поточних потреб суспільства; закономірності людської діяльності в цілому, які виявляють роль і місце діяльності та соціальної взаємодії у процесі становлення суб'єктності студента, а також відмінності процесів навчання та виховання, пов'язані з індивідуальними особливостями людини; закономірності, які встановлюють загальну взаємозалежність та взаємообумовленість процесів навчання, виховання та розвитку особистості, а також важливість єдності форм, методів, засобів, змісту і структури педагогічного процесу, що в сукупності забезпечує його цілісність та всеосяжність.

У контексті концептуальної парадигми нашого дослідження, доцільним є зосередити увагу на аналізі закономірностей організації процесу лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, серед яких можна визначити такі: закономірність синхронізації цілей, змісту, технологій, технік і стратегій лінгвосамоосвіти з урахуванням цільових настанов суспільства та потреб самих студентів, що є основою якісної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти, як центральної ланки процесу його професійного самовдосконалення; закономірність керування процесом лінгвосамоосвіти студентів викладачем, який за допомогою відповідних координувальних і коригувальних дій забезпечує єдність, взаємозв'язок, логічність та послідовність усіх складових процесу іншомовної підготовки, (переважно, на початковому етапі), з поступовою передачею певної частки управлінських функцій студентам; закономірність організації освітнього процесу таким чином, щоб сприяти його покроковому переходу від парадигми навчання студентів до їх самонавчання; закономірність мотивації, що передбачає здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на стимулювання внутрішніх мотивів та усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов стратегічного значення лінгвосамоосвітньої діяльності як чинника

їх успішної самореалізації у професії за рахунок найбільш повного розкриття власного творчого потенціалу.

Побудова навчального процесу з формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має ґрунтуватися на низці дидактичних принципів із обов'язковим урахуванням закономірностей, розглянутих вище.

У теорії навчання «принцип», як невід'ємна складова педагогічного знання, вважається сполучною ланкою між теорією та практикою, що відображає взаємозв'язок та співвідношення між педагогічними явищами, а знання закономірностей, яким підпорядкований даний принцип, дає змогу керувати цими явищами [158, с. 73].

Дидактичний принцип – це «інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру виховання та навчання, виражені у формі, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики» [101, с. 142].

Тому розглянуті закономірності, властиві лінгвосамоосвіті мають бути враховані у відповідних дидактичних принципах, що покликані виконувати функцію педагогічної діяльності. Категорія принципу в дидактиці вважається таким елементом педагогічного знання, який, з одного боку, відображає пізнаний закономірний зв'язок або відношення між педагогічними явищами, а, з іншого, – визначає, як правильно керувати даними явищами. З точки зору В. Загвязинського, «теоретичне розуміння сутності принципу полягає в тому, що це є орієнтиром, рекомендацією щодо способів досягнення міри, єдності, гармонії у поєднанні певних протилежних сторін, початків, тенденцій педагогічного процесу» [99, с. 67].

У рамках даної роботи доцільним є розглядати категорію дидактичного принципу через призму методології іншомовної освіти, а саме: в якості основних закономірностей, а також знань про сутність, зміст і структуру навчання іноземних мов, тобто з позиції лінгводидактики. Разом із цим, беручи до уваги те, що основу освітньої політики складають концептуальні базові та цільові принципи, лінгвосамоосвіта, як окрема галузь лінгводидактики, має спиратися як на специфічні лінгводидактичні принципи [168, с. 45–47], які є стрижньовими принципами

лінгвосамоосвіти, так і на загальнонаукові та загальнопедагогічні принципи, які ми розглядаємо в якості допоміжних.

В основу концепції лінгвосамоосвіти було покладено загальнонаукові принципи детермінізму та розвитку [416].

Принцип детермінізму визначає каузальність, тобто взаємообумовленість усіх явищ. У нашому дослідженні аналізуються причинно-наслідкові зв'язки між різними чинниками та умовами організації лінгвосамоосвітньої діяльності з метою забезпечення її ефективності.

Згідно з принципом розвитку виключається будь-яка хаотичність змін, навіть за наявності елементів випадковості та варіативності, оскільки всі без виключення зміни підпорядковані тим чи іншим закономірностям. Таким чином, керуючись даним принципом, лінгвосамоосвіту можна розглядати з точки зору наступності та послідовності, незважаючи на необхідність реалізації істотних трансформацій у традиційній системі іншомовної підготовки, зокрема, на рівні впровадження якісно нових форм і методів роботи, а також зміни основного вектору навчального процесу з парадигми «навчання» на формат «вивчання». Даний принцип відображає динаміку перетворень у всіх сферах особистості студента, який займається лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Розробка теоретико-методичних засад лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов має ґрунтуватися на принципі єдності теорії і практики. Практика виступає критерієм істинності теоретичних положень, що складають основу нашого дослідження, адже дозволяє емпіричним шляхом підтвердити або спростувати висунуті гіпотези, а також дає змогу обґрунтувати релевантність запропонованої педагогічної концепції та дієвість концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Очевидним є те, що побудова системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов має відбуватися з урахуванням і таких класичних дидактичних принципів, як: наочності, систематичності, послідовності, доступності, активності, міцності засвоєння знань.

Перелік загальнонаукових та загальнодидактичних принципів слід доповнити також низкою специфічних лінгводидактичних принципів, які є важливим чинником забезпечення продуктивності

процесу лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. Серед них можна виокремити такі:

- принцип самовизначення, що передбачає створення сприятливих умов для становлення студента, як суб'єкта своєї лінгвосоосвітньої діяльності, а також для усвідомлення ним власних потреб у вивченні іноземної мови і культури та формування у нього здатності співвідносити набуті іншомовні знання та вміння з реальними ситуаціями їх практичного застосування в професійному середовищі;

- принцип персоналізації передбачає прокладення студентом індивідуального лінгвосоосвітнього маршруту і вироблення індивідуального стилю лінгвосоосвіти, беручи до уваги особливості свого характеру, сприйняття інформації, власні когнітивні стилі тощо;

- принцип елективності навчання, що полягає в наданні студенту свободи вибору цілей, змісту, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця автономного навчання, а також можливості самооцінювання результатів своєї лінгвосоосвітньої діяльності;

- принцип варіативності предметного змісту лінгвосоосвітньої діяльності, метою якого є сприяння розширенню та поглибленню теоретичних знань та індивідуального практичного досвіду студентів, одержаних у ході лінгвосоосвіти, що створить необхідні передумови для всебічного професійного розвитку майбутнього вчителя іноземних мов;

- принцип саморозвитку, покликаний створити умови для саморозвитку студента як цілісної самокерованої особистості з достатнім рівнем фахової та соціальної активності, а також для стимулювання його вмотивованості до здійснення неперервної лінгвосоосвітньої діяльності;

- принцип рефлексивності базується на свідомому ставленні студента до лінгвосоосвіти, розумінні ним особистісної відповідальності за її перебіг та результати, (з урахуванням того факту, що в даному випадку він одночасно є і суб'єктом, і об'єктом навчальної діяльності), що складає основу розвитку його самомотивації. Даний принцип передбачає проведення студентом самоаналізу, самодіагностики та самооцінки якості власної діяльності, здійснення постійного моніторингу свого рівня володіння іноземною мовою з метою виявлення слабких сторін та

своєчасної самокорекції загальної траєкторії власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Таким чином, принцип рефлексивності в лінгвосамоосвіті виступає суб'єктивним підґрунтям для самовизначення та самовдосконалення студента в іншомовному, професійному та соціокультурному середовищі;

- принцип опори на індивідуальний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності надає студенту можливість сформулювати цілі та завдання свого лінгвосамоосвітнього маршруту, визначити його зміст, а також обрати найбільш оптимальні стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності, ґрунтуючись на результатах власного емпіричного досвіду;

- принцип професійної спрямованості змісту лінгвосамоосвітньої діяльності означає, що остання має здійснюватися на контекстно-діяльній основі. Це передбачає використання в навчальній роботі професійно значущих автентичних іншомовних матеріалів, а також штучне відтворення ситуацій професійної міжособистісної взаємодії з носіями мови, (наприклад, у форматі віртуальної комунікації у соціальних мережах), що забезпечує відпрацювання вмінь функціонального застосування набутих знань у професійному іншомовному середовищі;

- принцип мобільності передбачає готовність студентів до гнучкого та адекватного пристосування до мінливих професійних та соціальних вимог щодо його кваліфікаційного рівня;

- принцип співробітництва ґрунтується на ідеї рівноправності викладача і студентів на рівні творчої «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії у ході навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб, інтересів, мотивів, цілей кожного студента, що сприятиме розвитку його суб'єктності, як одного з ключових показників готовності до лінгвосамоосвіти.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можемо визначити концепцію даного дослідження, яка полягає в побудові моделі системи лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, у якій передбачено можливість реалізації інтегративних зв'язків інституційної іншомовної підготовки студентів-лінгвістів та лінгвосамоосвіти на рівні методології, технології та лінгводидактики в поліцентричному рівневому освітньому просторі.

Основними положеннями концепції є те, що лінгвосамоосвіта є:

- професійно-спрямованим процесом, орієнтованим на специфіку їх професійної діяльності, що передбачає постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння іноземною мовою через поглиблення лінгвістичних знань і розвиток мовленнєвих умінь та навичок, як запоруки та основного фактору самовизначення та професійної самореалізації особистості;

- неперервним процесом, оскільки раніше одержані знання починають функціонувати, як підґрунтя для набуття нових знань, виступаючи засобом лінгвосамоосвіти, і тому являють собою не лише результат іншомовного навчання, але й передумову подальшої лінгвосамоосвіти. Таким чином, навчання стає базою для лінгвосамоосвіти, яка, у свою чергу, стимулює потребу в нових знаннях, що, фактично, і становить мету лінгвосамоосвітньої діяльності. Крім того, будучи невід'ємною складовою освіти в цілому, лінгвосамоосвіта виступає сполучною ланкою між інституційною та професійною іншомовною самоосвітою вчителя іноземних мов, що забезпечує її неперервність та наступність протягом життя;

- інтегративним процесом – навчання іноземної мови має не лише створювати базу та детермінувати загальний характер лінгвістичної самоосвіти, але й містити лінгвосамоосвіту в своєму складі, – як невід'ємний компонент і стрижньову структурну одиницю системи іншомовної освіти, – що здатне забезпечити цілісність структури іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, тобто лінгвосамоосвіта має бути інтегрована в процес формальної іншомовної підготовки у ЗВО, розвиватися в межах навчально-виховного процесу, утворюючи резерв постійного підвищення рівня та якості володіння іноземною мовою на всіх етапах подальшого особистісного, професійного, соціального розвитку випускника;

- самоперетворювальним процесом – розвиток суб'єктності студента відбувається шляхом поетапного просування від лінгвосамоосвітньої діяльності під керівництвом викладача до самокерованого навчання, а згодом – до повністю автономної лінгвосамоосвіти. Разом із цим, для того, щоб процес навчання трансформувався в лінгвосамоосвіту, недостатньо наявності лише

зовнішніх умов, необхідною є активізація внутрішніх зусиль особистості – фізичних, інтелектуальних, вольових. Тому лінгвосамоосвіта є результатом взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що впливають на процес формування і розвитку студента, як професійної самоорганізованої саморозвивальної вторинної мовної особистості.

Виходячи з викладеного вище, можна вважати, що реформування системи вищої професійної іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов має бути нерозривно пов'язаним з обґрунтуванням сучасної парадигми лінгвосамоосвіти і відповідної моделі освітньої системи, в якій передбачено можливість реалізації інтегративних зв'язків інституційної іншомовної підготовки студентів і лінгвосамоосвіти на рівні методології, технології та лінгводидактики в поліцентричному рівневому освітньому просторі. Лінгвосамоосвіта в галузі професійної іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов являє собою цілісну лінгводидактичну систему, що слугує повноцінною основою побудови сучасної моделі професійної іншомовної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти за допомогою ефективних прийомів навчання вчитися та вбудованої у зазначену систему інноваційної лінгводидактичної технології, спрямованої не лише на реалізацію вузько-прагматичних цілей формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти впродовж життя, але й на формування гармонійної, повноцінної самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості, орієнтованої на постійне вдосконалення своєї майбутньої професійної діяльності шляхом лінгвістичної самоосвіти.

2.3. Концептуальна модель системи лінгвосамоосвіти

З огляду на світові освітні тенденції стосовно того, що самоосвіта має бути одним із системоутворювальних елементів навчального процесу, а не окремим його додатком [430; 540], лінгвосамоосвіту майбутніх учителів іноземних мов ми розглядаємо як підсистему відкритого типу в структурі системи професійної іншомовної підготовки в цілому, адже в умовах сьогодення в системі інституційної лінгвістичної освіти саме

лінгвосамоосвіті має бути відведено ключову роль, оскільки усвідомлене систематичне самовдосконалення в галузі іноземних мов може виступати гарантією якості майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи підтримання стабільно високого рівня володіння професійно значущими мовними знаннями, а також мовленнєвими вміннями та навичками протягом усього життя.

Розв'язання такої складної задачі, як побудова цілісної системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, вимагає вибору адекватного методу дослідження. Вирішити дану проблему можливо за рахунок застосування методу моделювання освітніх систем, як одного з найважливіших методів наукового пізнання, що полягає в створенні моделі, яка відтворює «образ майбутньої системи» [226, с. 230]. Це дозволяє вивчати певне педагогічне явище локально, на теоретичному рівні, з подальшим його перенесенням у широкий освітній простір. Крім того, методологічна цінність моделювання в педагогічній науці і практиці проявляється в можливості схарактеризувати змістову складову освітньої діяльності та відобразити саме те нове, що з'являється в цілях, засобах, методах і формах діяльності. В даному випадку моделювання виступає особливим видом педагогічної діяльності, тісно пов'язаною з науковим дослідженням, з прогнозуванням, проектуванням, плануванням, програмуванням та управлінням лінгвосамоосвітньою діяльністю студентів.

Уважаємо за необхідне детальніше зупинитися на основних положеннях загального та педагогічного моделювання, які були використані нами в якості основ для побудови концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, з метою надання більш чіткого уявлення щодо логіки розробки означеної моделі.

У методології сучасної науки існує декілька визначень поняття «моделювання», що відповідають різним значенням даного терміну:

- теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних або ідеальних моделей [368, с. 54];

- метод дослідження, що передбачає заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним [321, с. 12].

- «науковий метод дослідження різних систем шляхом побудови моделей цих систем, які зберігають певні основні

особливості предмета дослідження, та вивчення функціонування моделей з перенесенням одержаних даних на предмет дослідження» [50, с. 18].

Аналіз наведених визначень демонструє, що поняття «моделювання» в усіх випадках відображає спосіб вивчення об'єктів на їх моделях, що визначаються як аналог, замісник досліджуваного об'єкта, тобто «система, яка уявляється або реалізується подумки, відбиває об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» [359, с. 113]. Створення моделі є попередньою умовою існування в теоретичному дослідженні «сходження від абстрактного до конкретного, способом теоретичного уявлення у свідомості цілісного об'єкта» [165, с. 106].

Загальновідомим є те, що узагальнений підхід до моделювання в сучасних умовах пов'язаний з розвитком системних досліджень та їх поєднанням з методологією моделей, у результаті якого сформувалася особлива сфера модельного пізнання – системне моделювання. Теоретично ця галузь знань спирається на загальнометодологічні та універсальні настанови, що були розроблені М. Вартофським (M. Wartofsky). Побудова моделей розглядається вченим як специфічний спосіб пізнання, а «... спільним для моделей є те, що вони навмисно створюються як репрезентаційні артефакти і слугують у всіх своїх формах тим засобом, за допомогою якого свідомість може охопити свої власні творіння, тобто тим інструментом, завдяки якому свідомість стає самосвідомістю» [50, с. 15].

У педагогічних дослідженнях, зазвичай, застосовується моделювання трьох рівнів складності, а саме:

1. моделювання педагогічних задач і педагогічних ситуацій;
2. моделювання освітнього процесу;
3. моделювання освітньої системи або системи управління освітою.

З огляду на те, що метою та результатом використання методу моделювання є побудова моделі певного об'єкта, (в нашому дослідженні – системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов), як підсистеми стосовно системи інституційної іншомовної підготовки у ЗВО, яка, у свою чергу, є складовою більш широкої категорії, – метасистеми загальної вищої освіти, з

метою забезпечення якомога повного вирішення завдань нашого дослідження доцільним є звернення до третього, найвищого з означених рівнів складності педагогічного моделювання.

Моделювання дидактичних систем передбачає цілеспрямоване створення нових педагогічних, дидактичних і технологічних систем навчання спочатку за допомогою випереджальних уявлень (у вигляді моделі), а потім шляхом її реалізації. При цьому необхідним є не просто вивчити наявний досвід, але й на основі теоретичних розвідок створити те, що досі не існувало.

Процес моделювання вимагає обов'язкової наявності таких елементів: суб'єкт – ініціатор моделювання та/або користувач його результатів; об'єкт (оригінал) – предмет моделювання, (в нашому випадку – та освітня система, яку хоче створювати та/або використовувати в подальшому суб'єкт); модель – образ, відображення об'єкта; середовище, в якому знаходяться та взаємодіють суб'єкт, об'єкт і модель. Побудова моделі дозволяє одержати нову інформацію щодо поведінки об'єкта, виявити взаємозв'язки та закономірності, які не вдається встановити при використанні інших способів аналізу.

Отже, існування і функціонування моделі є можливими за наявності таких умов: аналогії (модель співвідноситься з оригіналом на рівні явно вираженої та точно зафіксованої подібності); репрезентативності (в ході наукового пошуку модель виступає замісником досліджуваного об'єкта); екстраполяції (вивчення моделі дає змогу одержати дані про оригінал).

Форми моделювання, що застосовуються в науковому пізнанні є різноманітними і залежать від сфери їх застосування. За характером моделей розрізняють предметне та знакове моделювання; за способом застосування – моделі дослідницькі та дидактичні; за сутністю аспекту, що відтворюється, – структурні та функціональні моделі. У педагогічному моделюванні найчастіше застосовуються структурно-функціональні моделі, при побудові яких об'єкт розглядається як цілісна система, що містить низку взаємопов'язаних елементів і підсистем, які відбивають підпорядкованість, логічну і часову послідовність вирішення окремих задач.

Серед функцій моделювання дослідниками [224] виокремлюються такі:

- Дескриптивна функція полягає в тому, що за допомогою абстрагування на прикладі моделі можна наочно представити реальні явища та процеси, які спостерігаються на практиці.

- Прогностична функція дає змогу передбачати потенційні або можливі зміни у властивостях і станах модельованих систем.

- Нормативна функція вможливорює створення нормативного образу об'єкта з урахуванням інтересів та вподобань конкретного суб'єкта на основі попередньо встановлених критеріїв. Відзначимо, що саме нормативна функція моделювання є найбільш значущою для нашої роботи, оскільки саме в рамках даної функції мають бути розроблені технологія та умови реалізації моделі, адекватні цілям і завданням, що стоять перед системою.

Розуміючи модель, як спеціально спроектований образ певного об'єкта з максимальним ступенем подібності, в рамках нашого дослідження ми виходили з припущення про те, що досягнення поставленої мети стане можливим на основі розробки, наукового обґрунтування та практичної реалізації концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. У даному випадку, модель, побудована на основі обґрунтованої нами концепції (§ 2.2.) та визначеної сутності лінгвосамоосвіти (§ 1.1.), виступає як образ системи лінгвосамоосвіти, представленої у формі схеми та опису, що заміщує оригінал у пізнанні та практиці.

Отже, спираючись на наведені вище положення моделювання, запропоновану в нашому дослідженні модель ми можемо визначити як концептуальну модель, що має вигляд структурно-функціональної моделі, а за функціональним призначенням є описовою моделлю. Будучи проекцією концептуальних положень на галузь практики лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов у вищому навчальному закладі, вона розкриває універсальний характер побудови системи лінгвосамоосвіти, відтворює логіку просування до прогнозованого результату.

Узагальнення наукових публікацій з питань моделювання [71; 174] дозволило визначити універсальні вимоги до моделі, принципи проектування педагогічних систем, а також покроковий алгоритм дій з розробки моделі, які були враховані нами в дослідженні.

Таким чином, побудована нами модель системи лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов відповідає таким вимогам:

- Повнота і здатність до трансформацій. Модель має забезпечувати можливість змін, доповнень, доопрацювання.

- Інгерентність моделі, тобто достатній ступінь узгодженості розроблюваної моделі із середовищем, в якому вона буде діяти. Модель повинна ввійти в дане середовище не як сторонній елемент, а як його природна складова. Інший аспект інгерентності полягає в тому, що мають бути передбачені не лише з'єднувальні елементи моделі з середовищем, але й у межах самого середовища повинні бути створені передумови, що забезпечили б функціонування майбутньої системи. З цього випливає, що не тільки модель необхідно пристосовувати до середовища, але й середовище слід адаптувати до моделі.

- Простота моделі. З одного боку, будь-яка модель апіорі є простою, оскільки в її рамках неможливо врахувати всі можливі аспекти реальної ситуації, тому модель, зазвичай, відображає дійсність у спрощеному вигляді. З іншого боку, простота моделі є її невід'ємною властивістю, адже з моделлю необхідно працювати, використовувати її як робочий інструмент, який має бути зрозумілим і доступним кожному, хто буде з нею взаємодіяти.

- Адекватність моделі означає, що з її допомогою можливо досягти поставленої мети у відповідності зі сформульованими критеріями, які, у свою чергу, розглядаються в процесуальному (оптимальність вибору цілей, завдань, змісту роботи, форм, методів і засобів; урахування психологічних особливостей студентів та викладачів; факторів і закономірностей розвитку особистості) та результативному (у показниках; змінах, що спостерігаються на рівні ціннісно-мотиваційного, когнітивного, організаційно-процесуального, рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти) планах.

- Відтворюваність моделі в освітньому процесі педагогічного ЗВО з метою досягнення поставленої мети – розвитку самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов;

- Верифікованість. Модель має передбачати можливість перевірки її істинності, повноти відповідності досліджуваному об'єкту, процесу, явищу.

Концептуальна модель системи лінгвосамоосвіти розроблена на основі таких принципів проектування педагогічних систем, як: опора на відповідні науково-методичні джерела; синхронізація всіх структурних елементів процесу проектування педагогічної системи; забезпечення повноти джерел ідей для проектування нової системи; єдність та наступність проектування.

З урахуванням усього вищепереліченого, нами було встановлено такий покроковий алгоритм дій з розробки моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов:

1) вивчення теоретичних основ педагогічного моделювання;
2) визначення об'єкту моделювання на основі аналізу існуючих соціальних передумов і виявлення відповідних суперечностей, а також наявного досвіду та попередньо встановлених закономірностей;

3) формулювання мети і завдань об'єкту моделювання;

4) визначення функцій модельованого об'єкту – системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, – його місця та ролі в системі професійної іншомовної освіти;

5) установа меж системи та визначення критеріїв для її вивчення;

6) виокремлення базових компонентів структури модельованого об'єкту, які характеризуються максимальною функціональною повнотою;

7) розподіл кожного з визначених компонентів об'єкту на окремі складові та вивчення їх особливостей;

8) виявлення системоутворювальних зв'язків та встановлення ієрархічної підпорядкованості між виокремленими компонентами, що забезпечує певну впорядкованість системи;

9) виявлення зовнішніх зв'язків елементів системи;

10) визначення принципів взаємодії об'єкту з середовищем на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків елементів об'єкту;

11) виявлення закономірностей змін та розвитку елементів об'єкту шляхом вивчення об'єкту дослідження в динаміці його розвитку;

12) визначення принципів організації та поведінки системи;

13) побудова процесу управління системою.

Для того, щоб скласти цілісне уявлення про досліджувану систему, необхідно здійснити детальний розгляд її будови – структурних компонентів, їх призначення та чинників, що забезпечують інтегральність, автономність, безперебійне та злагоджене функціонування всіх складових системи. Визначення структурних елементів моделі здійснювалося нами з використанням таких методів дослідження системних об'єктів, як: структурного (виокремлення структури об'єкту, як певного інваріанту, що характеризує особливості будови даного об'єкту), функціонального (функціональний опис цієї структури) та системного (складання послідовності дій зі встановлення структурних зв'язків між елементами досліджуваної системи).

Варто наголосити на тому, що проведення структурно-функціонального та системного аналізу з метою виявлення нових властивостей та якостей модельованого об'єкту – системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, – як у його цілісності, так і диференційовано – на рівні підсистем, окремих елементів та особливостей функціонування, є можливим за умови використання саме означених методів. Цьому слугує те, що складові системи зв'язуються структурними відносинами, які й обумовлюють підпорядкованість, логічну й часову послідовність вирішення завдань. Метод же моделювання дозволяє візуалізувати структурно-функціональні зв'язки у схематичному вигляді, що полегшує аналіз призначення та характеру відношення тих чи інших підсистем стосовно головної системи та дозволяє оцінювати взаємозв'язки та взаємозалежність елементів.

Отже, виходячи з того, що структура моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних має ґрунтуватися на єдності та взаємозв'язку таких основних компонентів, як: соціальне замовлення; мета дослідження; принципи розвитку лінгвосамоосвіти студентів-лінгвістів; комплекс організаційно-педагогічних умов сприяння розвитку лінгвосамоосвітньої діяльності студентів; основні етапи; планований результат; критерії та показники оцінки результатів реалізації процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти. Означені компоненти можна угрупувати в чотири блоки: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний. Варто акцентувати увагу на тому, що при формуванні даної структури

нами враховувався факт існування взаємної підпорядкованості як між блоками, так і між компонентами, без чого неможливе досягнення їх у цілісній сукупності.

Розглянемо кожний блок структури концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов більш детально, дотримуючись логіки практичної розробки моделі.

Цільовий блок.

Очевидним є те, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти впродовж життя обумовлена як факторами зовнішнього середовища, зокрема, об'єктивними суспільними вимогами до підготовки педагогічних кадрів, так і внутрішніми чинниками – потребами вищої школи в організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів у контексті загальноосвітньої тенденції до поступової переорієнтації вектору традиційного інституційного формату освіти на самоосвіту. Тому при визначенні цілей ми ґрунтувалися на тому, що найважливішим у процесі навчання іноземної мови у закладі вищої освіти є формування у студентів-лінгвістів не лише нормативних знань, але й механізмів лінгвістичної самоосвіти з урахуванням максимального розкриття індивідуальних здібностей.

З огляду на це, загальною стратегічною метою побудови системи лінгвосамоосвіти в рамках системи вищої іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов є їх становлення, як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості; а тактичною метою – формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, що реалізується за рахунок розробки та впровадження в навчальний процес відповідної лінгводидактичної технології.

Як стратегічна, так і тактична мета мають не лише беззаперечну особистісну, соціальну та методико-педагогічну цінність, адже передбачають розвиток студента, як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності, але й безпосередню професійну значущість, що характеризується орієнтацією підготовки майбутніх учителів іноземних мов на неперервну лінгвосамоосвіту, що є запорукою їх успішної професійної самореалізації.

Таким чином, загальна мета системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов є багатовекторною, оскільки має

чотири основні стратегічні спрямованості – соціальну, професійну, методичну, суб'єктно-особистісну.

Так, соціальна спрямованість полягає в підготовці шляхом розширення і збагачення освітнього простору закладу вищої освіти конкурентоспроможного фахівця – вчителя іноземних мов, – здатного та готового до постійного підтримання і підвищення рівня володіння іноземною мовою за рахунок лінгвосамоосвіти в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Професійна спрямованість визначається узгодженістю змісту лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з професіограмою вчителя іноземних мов, забезпечуючи таким чином професіоналізацію лінгвосамоосвіти.

Методична спрямованість полягає у створенні сприятливих умов для формування самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, готового до здійснення лінгвосамоосвіти протягом усього життя.

Суб'єктно-особистісна спрямованість мети передбачає розвиток суб'єктності студента, що проявляється у формуванні усвідомленої потреби та самовизначенні щодо цілей лінгвосамоосвіти, а також його особистісно-професійному становленні як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Мета конкретизується через низку завдань, зокрема: стимулювання стійкої позитивної мотивації до лінгвосамоосвіти; формування здатності й готовності до лінгвосамоосвіти, спрямованої на досягнення конкретних особистісних і суспільно значущих освітніх цілей; надання необхідних знань, розвиток умінь та навичок лінгвосамоосвіти, а також озброєння студентів стратегіями лінгвосамоосвітньої діяльності.

Змістовий блок.

Ураховуючи нагальну потребу сучасного суспільства у вчителях нової генерації, спроможних і готових до безперервного особистісно-професійного зростання шляхом самоосвіти, основою розробки змісту лінгвосамоосвіти має бути ідея формування самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості.

Теоретичне підґрунтя конструювання змісту лінгвосамоосвіти склала низка дидактичних принципів, опора на які дозволила нам

забезпечити його цілісність та системну організованість. Так, принцип інформованості передбачав попереднє визначення складових готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, що мають бути сформовані. Принцип цілеспрямованості визначав сувору підпорядкованість змісту лінгвосамоосвіти встановленій меті – розвитку самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості. Принцип послідовності полягав у забезпеченні поетапності у формуванні лінгвоавтодидактичних та аутометодичних знань і лінгвосамоосвітніх умінь. Принцип наступності вможлилював взаємозв'язок та взаємопідпорядкованість кожного етапу засвоєння вищезазначених знань та вмінь. Основу принципу системності складало включення елементів лінгвосамоосвіти у зміст різних навчальних дисциплін циклу іншомовної підготовки. Принцип єдності теорії і практики передбачав поєднання теоретичної і практичної складових підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Принцип різнобічності полягав у формуванні у студентів як загальнонавчальних, так і специфічних умінь, які давали змогу виконувати широкий спектр видів лінгвосамоосвітньої діяльності. Урахування принципу раціональності допомагало нам у виборі найбільш оптимального змісту та обсягу навчального матеріалу для забезпечення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності. Принцип ефективності дозволяв узгоджувати й корегувати зміст лінгвосамоосвіти у відповідності з якісними змінами рівня підготовленості студента до самостійного здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності. Принцип варіативності дав змогу будувати зміст лінгвосамоосвіти в залежності від індивідуальних особливостей та потреб кожного студента. Принцип професійної спрямованості полягав у врахуванні специфіки фахової лінгвістичної самоосвіти вчителя іноземних мов.

Практична основа створення змісту системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов ґрунтувалася на таких положеннях:

- навчання основ лінгвосамоосвіти і створення умов для набуття досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності дозволяє сформувати у студентів готовність до лінгвосамоосвіти впродовж життя;

- продуктивність лінгвосамоосвітньої діяльності залежить від ступеню індивідуалізації освітнього процесу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента і викладача;

- сформовані вміння та засвоєні стратегії лінгвосамоосвіти розширюють можливості лінгвосамоосвітньої діяльності;

- студент, як суб'єкт діяльності, розвивається в різних видах лінгвосамоосвітньої діяльності на основі вільного вибору власної лінгвосамоосвітньої траєкторії;

- рушійною силою процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти виступає їх потреба в лінгвосамоосвіті, що проявляється в прагненні до самоактуалізації, особистісного становлення та професійної самореалізації.

Розробка змісту системи лінгвосамоосвіти здійснювалася нами з дотриманням таких вимог: забезпечення варіативності; можливість адаптації до індивідуальних можливостей і потреб студентів; обов'язкове опанування кожним студентом методології лінгвосамоосвітньої діяльності.

Вивчення навчальних планів фахової підготовки вчителів іноземних мов у педагогічних ЗВО засвідчило, що в них узагалі відсутній такий напрям підготовки, як методологія лінгвосамоосвіти, а в програмах з іноземної мови не передбачено формування лінгвоаутометодичних умінь, а також озброєння студентів стратегіями лінгвосамоосвітньої діяльності. Наслідком такого упущення є відсутність підготовленості молодих фахівців – учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, що проявляється в їх неспроможності самостійно організувати послідовний та системний процес власної самоосвітньої діяльності задля збереження набутих у закладі вищої освіти іншомовних знань, мовленнєвих умінь та навичок, а також їх подальшого невпинного розширення та збагачення у відповідності з професійними, соціальними та особистісними потребами.

Оскільки лінгвістичну самоосвіту ми розглядаємо одночасно як умову академічного навчання, як процес, супутній інституційній ланці освіти, а також як інструмент постійного саморозвитку та самовдосконалення спеціаліста у сфері іноземних мов, лінгвосамоосвіта має бути включена в зміст вищої педагогічної освіти в якості обов'язкового компоненту, охоплювати всі ланки професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних

мов з максимальним урахуванням запитів і вимог до сучасного фахівця даної галузі знань.

Вищевикладене виводить нас до висновку про те, що зміст системи лінгвосамоосвіти правомірно розглядати як взаємозв'язок, насамперед, двох системоутворювальних складових, а саме: обов'язкового для вивчення базового змісту, що визначається основною вузівською програмою іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, з цілеспрямовано інтегрованими в нього елементами лінгвосамоосвітньої діяльності, та додаткового змісту, представленого програмою розробленого нами спеціального курсу з основ лінгвосамоосвіти.

У процесі навчальної діяльності лінгвосамоосвіта має виступати спочатку лише як невід'ємна складова навчального процесу, а пізніше – як його підґрунтя. Проте, в межах основного курсу з іноземної мови, у зв'язку з обмеженою кількістю навчальних годин, можна говорити лише про закріплення і відпрацювання лінгвосамоосвітніх знань, умінь та навичок на матеріалі та в рамках конкретної дисципліни, кожна з яких має певний потенціал для забезпечення змісту лінгвосамоосвіти.

При цьому процес індивідуальної лінгвосамоосвітньої діяльності й основна, планова навчальна діяльність мають проходити не лише паралельно, але й одночасно бути процесами взаємопов'язаними та взаємообумовленими, щоб навички самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності студент завжди міг застосувати безпосередньо на традиційних заняттях.

Варто акцентувати увагу на тому, що на початковому етапі формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності до лінгвосамоосвіти навчання студентів інструментальних засад лінгвосамоосвітньої діяльності та розвиток у них умінь самонавчання мають здійснюватися в рамках спеціального пропедевтичного курсу «Основи лінгвосамоосвіти», який передбачає лекційний виклад базових теоретичних положень лінгвосамоосвіти; організацію практичних занять, спрямованих на надання та зміцнення знань, умінь та навичок самоаналізу, самопроєктування, самокорекції та самодіагностики, а також індивідуальну самостійну роботу студентів.

Важливим змістовим компонентом системи лінгвосамоосвіти, що дає змогу студентам за власною ініціативою та на свій розсуд

набувати і розширювати досвід лінгвосамоосвітньої діяльності, є різні форми позааудиторної роботи в рамках закладу вищої освіти; позаузівська діяльність, що передбачає використання лінгвосамоосвітнього потенціалу міста, зокрема: навчально-ресурсних і консультаційних центрів, а також використання можливостей глобальної мережі.

З огляду на те, що лінгвосамоосвіта вчителя іноземних мов безпосередньо пов'язана з його професійною діяльністю, ще однією складовою змісту лінгвосамоосвіти є педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти, як обов'язковий компонент фахової підготовки, що включає «як активну діяльність педагогів, викладачів, наставників, так і різноманітну діяльність самих студентів, які оволодівають професією і засвоюють норми і правила поведінки» [93, с. 1019]. В ході педагогічної практики студент має можливість у ситуаціях безпосередньої взаємодії з учнями побачити прогалини у своїх іншомовних знаннях, уміннях та навичках, які він може ліквідувати виключно шляхом лінгвосамоосвіти. Завдяки цьому у студента підвищується мотивація, з'являється більш глибоке усвідомлення значущості лінгвістичної самоосвіти, що сприяє докорінній зміні ставлення до неї. Результатом педагогічної практики має стати якісне перетворення особистості майбутнього вчителя іноземних мов, що передбачає його поступовий перехід з позиції об'єкта навчання в бік автономного суб'єкта, який одночасно з реалізацією власної лінгвосамоосвітньої діяльності навчає її основ школярів, утілюючи таким чином досвід своєї лінгвосамоосвіти в умовах необхідності самостійного вирішення реальних педагогічних задач.

Чинне місце у змісті лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов посідає також навчально-наукова робота та науково-дослідницька діяльність. Наукова робота, передбачена навчальними планами, має обов'язковий характер. Стосовно до лінгвосамоосвіти, це може бути виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, написання рефератів, курсових чи дипломних робіт, виступи із доповідями на наукових конференціях, підготовка публікацій суто наукової або науково-методичної спрямованості з тих чи інших аспектів проблеми лінгвосамоосвіти. В ході такої дослідницької роботи студенти опановують методи самостійного набуття знань; у них розвивається наукове,

аналітичне та критичне мислення; розширюється кругозір; стимулюється пізнавальна активність; формуються ключові для лінгвосоосвіти вміння самомотивації, самоорганізації, раціонального розподілу часу та зусиль тощо. Крім того, студент не лише засвоює нову важливу для нього інформацію, але й одержує реальне уявлення щодо своїх інтелектуальних, вольових, емоційних особливостей, а також здібностей, умінь, знань, що надає йому можливість більш ефективно здійснювати лінгвосоосвітню діяльність.

Науково-дослідницька діяльність студентів зумовлена необхідністю постійного самостійного оновлення та вдосконалення знань. Такий вид діяльності дозволяє переорієнтувати процес набуття знань з особистості викладача на особистість студента, збільшуючи таким чином ступінь відповідальності останнього за результати своєї праці, завдяки чому студент стає повноцінним суб'єктом власного самонавчання. Науково-дослідницька діяльність реалізується як у навчальному процесі, так і в позааудиторній роботі, зокрема, на факультативних заняттях, у наукових товариствах, проблемних групах, у рамках гурткової роботи тощо. Практика показує, що з точки зору розвитку лінгвосоосвітніх умінь однією з найбільш ефективних і затребуваних серед студентів форм науково-дослідницької діяльності є розробка освітнього проекту спільно з носіями мови, сутність якого полягає в пошуку нових для суб'єкта способів подолання розриву між мовним незнанням і знанням засобами самоосвіти. Освітній проект є самоорганізованим та самокерованим процесом, у якому функції викладача обмежуються лише створенням педагогічних умов для успішного самоконструювання студентами власних знань, коли вони мають змогу самостійно обирати тему, визначати шляхи її дослідження, на власний розсуд обирати іншомовні джерела отримання інформації, потрібної для виконання різноманітних практико-орієнтованих завдань іноземною мовою.

Також істотне значення для становлення студента, як суб'єкта лінгвосоосвітньої діяльності, має повністю автономне самонавчання іноземної мови. Розглядаючи таку суто індивідуальну лінгвосоосвітню діяльність, що здійснюється без будь-якої зовнішньої допомоги, як суб'єктивний, самовизначальний та активний процес, коли ззовні може мати місце лише певний

спрямувальний імпульс, ми можемо стверджувати, що головною ознакою самостійності студента стає не те, що він займається без підтримки з боку викладача, а те, що в його діяльності поєднуються функція переведення інформації в індивідуальні знання та вміння і функція самоуправління цією діяльністю. За таких умов центром освітнього процесу стає самостійна пізнавальна діяльність студента, в процесі якої відбувається переорієнтація його лінгвосамоосвітньої діяльності з традиційної мети – просте засвоєння знань – на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації студента, як майбутнього фахівця, а також трансформація його індивідуальної позиції щодо самостійного вивчення іноземної мови в активно-перетворювальну. При цьому важливим є не лише одержання знання з уже наявної інформації, але й створення нової інформації на основі набутих знань. Таким чином, результатом індивідуальної лінгвосамоосвітньої діяльності буде нове, суб'єктивне знання, отримане в процесі збагачення вже накопиченого досвіду іншомовної самоосвіти.

Узагальнюючи вищевикладене, можна підсумувати, що зміст системи лінгвосамоосвіти розроблювався нами з максимальним охопленням ключових напрямів професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов із закладеними можливостями їх удосконалення.

Процесуальний блок

Виходячи з того, що становлення самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов можливе за умови організації процесу цілеспрямованого формування у нього готовності до здійснення неперервної лінгвосамоосвітньої діяльності впродовж життя, процесуальний блок моделі системи лінгвосамоосвіти безпосередньо пов'язаний з розробкою та впровадженням у навчальний процес розробленої нами лінгводидактичної технології, а також технологій саморозвивального, проблемного, контекстного, евристичного навчання та навчання в співпраці.

Зважаючи на те, що процес становлення означеної особистості є тривалим у часі, постає необхідність у розподіленні процесуального блоку на низку послідовних етапів, а саме: підготовчий, репродуктивний, саморегульовальний, творчий.

На першому, пропедевтичному, або підготовчому етапі відбувається входження студента в систему лінгвосамоосвітньої

діяльності. Завдання цього етапу – активізувати інтерес і сформувати позитивну мотивацію до лінгвосамоосвіти; озброїти студентів основними лінгвоавтодидактичними знаннями, та надати загальні відомості про методологію лінгвосамоосвіти. Студенти одержують уявлення щодо змістової складової лінгвосамоосвітньої діяльності в умовах неперервної самоосвіти; ознайомлюються з формами, засобами, прийомами її здійснення; визначають шляхом самодіагностики власні індивідуальні психофізіологічні особливості, від яких залежить успішність самостійного засвоєння іноземної мови. На даному етапі формуються, переважно, вміння студента самостійно «запускати» процес лінгвосамоосвіти та застосовувати її основні технології і стратегії. У цей часовий проміжок важливим є досягти трансформації негативного, байдужого або нейтрального ставлення студента до лінгвосамоосвіти в особистісну зацікавленість.

На другому етапі, репродуктивному, або адаптаційному, студенти під керівництвом викладача набувають знань і починають відпрацьовувати на практиці прийоми та способи організації та здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності. Фактично, даний етап може бути охарактеризований як сходинка, на якій усі пізнавальні та психологічні процеси підпорядковані заданим ззовні цілям та змісту самонавчання. Студенти навчаються самостійно визначати послідовність своїх аутометодичних дій у рамках самоосвітньої діяльності з оволодіння або вдосконалення іноземної мови; знайомляться із загальними принципами побудови алгоритму виконання конкретних операцій при вирішенні лінгвосамоосвітніх задач; складають плани окремих видів лінгвосамоосвіти на різні строки з опорою на зону найближчого розвитку; опановують методи рефлексії, самоаналізу та самоконтролю власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Третій, саморегульований, етап передбачає розвиток внутрішніх, особистісно значущих мотивів самовдосконалення в іноземній мові. Студент накопичує досвід частково керованої викладачем автономної лінгвосамоосвітньої діяльності за рахунок поступового переходу від наслідування зразків до вироблення його власної моделі лінгвосамоосвіти, першим кроком до чого стає проектування та реалізація індивідуального маршруту та індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвіти. На даному етапі

відбувається перетворення студента з керованого об'єкта навчання в суб'єкт управління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю. Відмінністю такої самокерованої лінгвосамоосвіти є інтенсифікація усвідомленої саморегуляції, а саме: на основі метакогнітивних процесів постійно здійснюється репродуктивний самоконтроль і рефлексія результатів своєї роботи стосовно поставленої мети, а за їх розбіжності – корекція навчальних стратегій.

На завершальному, експериментально-пошуковому, або творчому, етапі має місце не лише усвідомлено керований самим студентом власний процес навчання, але й самостійна його організація, що сприяє остаточному формуванню особистості майбутнього вчителя іноземних мов як самоорганізованого саморозвивального суб'єкта з виробленим індивідуальним стилем лінгвосамоосвіти. Студент уже в змозі самостійно ставити перед собою цілі лінгвосамоосвіти та у відповідності з ними усвідомлено визначає її зміст. Завдяки наявності високого рівня сформованості вмінь продуктивного самоконтролю у нього з'являється здатність не лише виявляти прогалини у своїх знаннях і навичках, але й самостійно обирати шляхи їх усунення. На даному етапі створюються передумови для подальшої лінгвосамоосвіти і саморозвитку особистості студента протягом життя, а саме: у нього на основі розвитку регуляційних механізмів особистості формуються стійкі навички автономної лінгвосамоосвітньої діяльності; відбувається включення лінгвосамоосвіти в структуру життєдіяльності студента на основі розвиненої сталої потреби в постійному самовдосконаленні в іноземній мові. Глобальний та системний характер змін у структурі мовної особистості дозволяє зробити висновок щодо розвитку у студента на даному етапі базових властивостей лінгвоавтодидакта.

Слід звернути увагу на те, що всі етапи мають власну мету, завдання та відрізняються характером взаємодії студента і викладача, а саме: з кожним наступним кроком відбувається поступова передача керівних функцій студенту. Роль викладача, як со-суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності студента, який здійснює дидактичний супровід на всіх етапах залучення студентів до лінгвосамоосвітньої діяльності, поволі трансформується з реалізації традиційних педагогічних функції до участі в якості

спостерігача за перебігом процесу саморозвитку студента як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

У ході подальшого моделювання нами було визначено педагогічні умови ефективного функціонування системи лінгвосамоосвіти, які ми угрупували в два кластери, а саме: 1) психолого-педагогічні (формування у майбутнього вчителя іноземних мов позитивної мотивації до здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності; врахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку); 2) організаційно-педагогічні (створення лінгвосамоосвітнього середовища; організація педагогічного управління з постійно зростаючим ступенем самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю). При моделюванні системи лінгвосамоосвіти слід урахувати те, що лінгвістична самоосвіта студента у закладі вищої освіти – це не стихійна епізодична пізнавальна діяльність на власний розсуд, а свідомий і систематичний, на перших етапах керований викладачем, а згодом самокерований процес самостійного оволодіння іноземною мовою на основі попередньо набутих знань з методології лінгвосамоосвіти, а також умінь і досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності. З цієї причини означені педагогічні умови, поряд із безпосередньою спрямованістю на регуляцію організаційної складової процесу лінгвосамоосвіти, також мають бути спрямовані і на забезпечення формування особистості студента як активного суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

Отже, можна підсумувати, що розглянуті нами компоненти процесуального блоку концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти, кожний на своєму рівні, забезпечують просування до запланованого результату – розвитку самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

Результативний блок

Загальновідомим є те, що керування соціальними процесами, яким є освітній, завжди передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості суб'єкта управління кінцевий результат. Тому найважливішим етапом, без якого неможливо реалізувати весь комплекс організаційних і методичних заходів із здійснення та вдосконалення процесу лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, є прогнозування.

Виходячи з того, що зміст професійної педагогічної освіти більшою мірою, ніж зміст інших видів освіти, має будуватися не на логіці науки в цілому, а на основі запитів і потреб особистості та суспільства, які динамічно змінюються, вважаємо, що одне з основних завдань системи лінгвосамоосвіти полягає в тому, щоб навчити студентів учитися самостійно, озброїти їх теоретичними та практичними знаннями з лінгвоавтодидактики і навчити працювати «за власним сценарієм» [392; 465], сформувавши у них не лише стійку потребу, але й готовність до неперервної лінгвосамоосвіти впродовж життя, яка передбачає постійну роботу з підтримання та підвищення за рахунок самоосвіти рівня володіння мовами, що вивчаються, через збагачення мовних знань, навичок та вмінь, які використовуються випускниками закладів вищої освіти з професійними цілями.

Отже, прогнозованим результатом функціонування системи лінгвосамоосвіти є сформованість самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, підготовленого до лінгвосамоосвіти, що виступає як умова навчання, як паралельний йому процес та як шлях продовження освіти після завершення навчання у ЗВО.

У рамках розробленої моделі системи лінгвосамоосвіти, в якості зворотного зв'язку ми розглядаємо оцінку її ефективності, що визначається ступенем відповідності реального результату поставленим цілям.

При здійсненні оцінки якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти ми керувалися такими методологічними принципами:

- об'єктивності (вибір і застосування оцінних методик, критеріїв та показників які максимально точно й адекватно дозволяють судити про ефективність системи);

- системності (систематичність оцінки ефективності; визначення результативності з урахуванням дії усіх внутрішніх і зовнішніх чинників; повторюваність оцінних процедур з певною часовою частотою; урахування та взаємозв'язок усіх видів ефективності);

- комплексності (комплексне використання різних джерел інформації, оцінних методик, критеріїв і показників);

- неперервності (визначення продуктивності самоосвіти на всіх етапах);

- технологічності (реалізація простих, економічних, зручних, доступних технологій та методик оцінки ефективності; використання технічних, апаратних, комп'ютерних, програмних засобів).

Ефективність системи лінгвосамоосвіти визначалася рівнем сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, який вимірювався за допомогою низки критеріїв, що слугували підґрунтям для оцінки досліджуваного феномену [73, с. 181], та системи показників, які відображали як результативні, так і процесуальні характеристики лінгвосамоосвіти студента; знаходилися в тісному взаємозв'язку один з одним; відштовхувалися від основних дидактичних принципів навчання; характеризувалися простотою розуміння та легкістю виміру.

Схарактеризуємо виокремлені нами критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та відповідні показники, які їх конкретизують.

- Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає наявність низки мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей лінгвосамоосвітньої діяльності. Сформована мотиваційна сфера студентів характеризується такими показниками: усвідомлення сенсу та цінності лінгвосамоосвіти, прагнення до самовдосконалення і самореалізації.

- Когнітивний критерій відзначається одержанням майбутніми вчителями іноземних мов базових знань з методології лінгвосамоосвіти. Даний критерій конкретизується такими показниками, як: обізнаність щодо сутності лінгвосамоосвіти; набуття аутометодичних знань особливостей реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності та предметних лінгвістичних знань продуктивних способів, методів, прийомів і стратегій самостійного вивчення іноземної мови та пізнання іншомовної культури.

- Специфіка організаційно-процесуального критерію визначається оволодінням студентами комплексом умінь і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності. Ключовим показником цього критерію є володіння способами та прийомами самостійного одержання лінгвістичних знань та їх практичного використання в реальних контекстах іншомовної діяльності.

- Рефлексивно-оцінний критерій характеризується сукупністю рефлексивних умінь та самооцінки якості своєї лінгвосамоосвітньої діяльності. Серед показників можна назвати такі: виявлення знання про своє незнання; вміння самоспостереження, самоконтролю, самоаналізу та самокорекції результатів власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Досягнення вказаного вище результату функціонування системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов є можливим за умов:

- офіційної регламентації упровадження підсистеми лінгвосамоосвіти в систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

- реалізації концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов;

- забезпечення оснащення профільних кафедр науково-методичними матеріалами з методології лінгвосамоосвіти та практичної підготовки викладачів до організації та управління лінгвосамоосвітньою діяльністю студентів;

- розробки відповідного навчально-методичного забезпечення лінгвосамоосвітньої діяльності студентів.

Очікувані результати впровадження запропонованої нами концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов на мікрорівні сприятимуть якісному покращенню фахової підготовки вчителя іноземних мов, а на макрорівні стануть істотним чинником забезпечення узгодженості вітчизняної системи професійної іншомовної освіти із сучасними європейськими та світовими освітніми стандартами.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розглянуто теоретико-методологічні основи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. Побудову системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов розкрито з позицій комплексу підходів, які дозволяють показати багатовимірність досліджуваного явища, а саме: на макрорівні – цілісний та системний; на мікрорівні – діяльнісний, суб'єктний, акмеологічний.

Визначено необхідність застосування цілісного підходу в якості одного з основних методологічних регулятивів, що орієнтує дослідника на пізнання об'єкту, як певної єдиної системи, оскільки системні якості можуть проявлятися лише на рівні цілісності. Теоретико-методологічну основу дослідження складає системний підхід, що ґрунтується на пошуку та знаходженні цілісних характеристик досліджуваних явищ і дозволяє підійти до розгляду лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, як системи, визначити її структуру, взаємозв'язки між елементами як усередині системи, так і з зовнішнім середовищем; вивчити принципи функціонування даної системи у педагогічному ЗВО, а також процеси управління даною системою. У якості практико-орієнтованого напрямку дослідження проблеми лінгвосамоосвіти виступає діяльнісний підхід, який розглядається в контексті самоорганізації та самоуправління студентом власною цілеспрямованою лінгвосамоосвітньою діяльністю з її потенційною інтеграцією у загальний план його життєдіяльності. Звернення до суб'єктного підходу є обумовленим необхідністю вивчення розвитку суб'єктності особистості та розкриття умов, що забезпечують становлення таких важливих для лінгвосамоосвіти феноменів, як здатність до самодетермінації і саморозвиток. Використання ідей та принципів акмеологічного підходу сприяє якнайповнішому особистісно-професійному розвитку майбутніх фахівців, завдяки чому неперервна лінгвосамоосвіта має стати внутрішньою потребою майбутнього вчителя, а постійне прагнення до творчого переосмислення та інноваційних перетворень дійсності буде сенсом життя.

Виявлено, що реалії сьогодення слугують наявним свідченням існування об'єктивної необхідності внесення

кардинальних змін у зміст і сутність існуючої системи вищої освіти, а також виокремлено і схарактеризовано соціальні, дидактичні та особистісно-професійні чинники, які зумовлюють необхідність модернізації іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному ЗВО.

Обґрунтовано, що концептуальний перехід від лінгвістичної освіти до лінгвістичної самоосвіти, яка має виступати як умова навчання, як процес, паралельний формальній освіті, та як шлях його продовження, може стати рушійним чинником підвищення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Показано, що основу концепції лінгвосамоосвіти складають теорія конструктивізму та теорія самодетермінації особистості. В контексті концептуальної парадигми дослідження проаналізовано закономірності організації процесу лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, загальнодидактичні та специфічні лінгводидактичні принципи, схарактеризовано ключові положення концепції.

Доведено, що досягнення поставленої мети дослідження стане можливим на основі розробки, наукового обґрунтування та практичної реалізації концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, як підсистеми відкритого типу, інтегрованої у структуру існуючої системи професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Виокремлено структурні елементи моделі – цільовий, змістовий, процесуальний, результативний; встановлено їх призначення та чинники, що забезпечують інтегральність, автономність, безперебійне та злагоджене функціонування всіх складових системи.

Доведено, що загальна мета системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов є багатовекторною, оскільки має чотири основні стратегічні спрямованості – соціальну, професійну, методичну, суб'єктно-особистісну. Стратегічна мета побудови системи лінгвосамоосвіти полягає у становленні майбутнього вчителя іноземних мов, як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості; а тактична мета – у формуванні готовності студентів до лінгвосамоосвіти.

Обґрунтовано, що зміст системи лінгвосамоосвіти правомірно розглядати як взаємозв'язок двох системоутворювальних складових, а саме: обов'язкового для вивчення базового змісту, що визначається основною вузівською програмою іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, з цілеспрямовано інтегрованими до нього елементами лінгвосамоосвітньої діяльності, та додаткового змісту, представленого програмою розробленого спеціального курсу з основ лінгвосамоосвіти. З'ясовано, що важливими змістовими компонентами системи лінгвосамоосвіти є також позааудиторна робота, педагогічна практика, навчально-наукова робота та науково-дослідницька діяльність.

Установлено, що процесуальний блок моделі системи лінгвосамоосвіти безпосередньо пов'язаний з розробкою та впровадженням у навчальний процес розробленої нами лінгводидактичної технології та визначеними психолого-педагогічними умовами ефективного функціонування системи лінгвосамоосвіти.

Результативний блок моделі системи лінгвосамоосвіти передбачає визначення ступеню відповідності реального результату поставленій меті – сформованість самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов, підготовленого до лінгвосамоосвіти, що виступає як умова навчання, як паралельний йому процес та як шлях продовження освіти після завершення навчання у ЗВО.

РОЗДІЛ 3. Теоретичне обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти

3.1. Зміст і структура готовності до лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов

У сучасному світі, що стрімко розвивається, зростає роль самоосвіти, стаючи пріоритетом у становленні особистості. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [106]. Для вчителя іноземних мов цей процес включає, перш за все, постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння мовою, що вивчається, шляхом лінгвістичної самоосвіти через збагачення іншомовних знань і розвиток мовленнєвих навичок та вмінь, які, за відсутності постійної іншомовної практики, мають тенденцію до деавтоматизації.

Як показало дослідження, значна частина діючих учителів іноземних мов зазнають труднощів щодо організації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності через відсутність відповідної підготовки або її недостатність для практичної діяльності. Тому, враховуючи нагальну потребу вчителів іноземних мов у лінгвосамоосвітній діяльності, ми вважаємо, що цілеспрямоване формування готовності до такого виду діяльності, що виступає як підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов, необхідно розпочинати ще під час навчання у ЗВО і розглядати як першочергове завдання закладів вищої педагогічної освіти.

У психолого-педагогічній літературі готовність тлумачиться та визначається як складне, інтегративне особистісне утворення та розглядається у двох аспектах: особистісному (об'єктивному), як особистісне утворення, що передбачає наявність у суб'єкта сформованих властивостей, якостей, знань, умінь тощо, необхідних для успішного здійснення ним діяльності [90]; та функціональному (суб'єктивному), як психічний стан особистості, яка усвідомлює себе здатною до здійснення діяльності та прагне її реалізувати [234, с. 63].

Не зважаючи на те, що готовність, сприяючи оперативному та адекватному використанню знань, досвіду, особистісних якостей та забезпечуючи їх контроль, перебудову діяльності при виникненні перепон, є фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності, категорії «готовність» та «здібності» не є тотожними, оскільки готовність є більш широким поняттям, ніж «здібність», адже здібності, будучи визначальним чинником успішності діяльності, входять до структури готовності суб'єкта до виконання діяльності.

Як бачимо, готовність завжди пов'язана з якість особистості і певною діяльністю, в якій ці якості проявляються, та є психологічною передумовою ефективності цієї діяльності. За визначенням О. Соловової готовність суб'єкта до чогось означає такий його внутрішній стан, який дозволяє ефективно здійснювати дану діяльність за наявності відповідних зовнішніх умов [315, с. 76]. Стосовно ж до самоосвітньої діяльності, суб'єкт, який розвивається іманентно, (тобто не в залежності від зовнішніх чинників, а в результаті та за законами самостійної дії внутрішніх факторів), сам створює умови, необхідні для успішного вирішення самоосвітніх задач.

Готовність до самоосвітньої діяльності розглядається вченими [336, с. 12] як інтегративна якість особистості, що характеризується наявністю спеціальним чином інтегрованих знань, які сприяють самоутворенню вмінь, мотивів та інтересу до даного виду діяльності, та яка передбачає єдність позитивного ставлення до самоосвітньої діяльності й практичного володіння вміннями цієї діяльності.

З огляду на вищезазначене, ми розглядаємо готовність до лінгвосамоосвіти як мобілізаційний стан особистості, що передусе виконанню лінгвосамоосвітньої діяльності й ґрунтується на усвідомленій потребі та розумінні особистісної значущості означеної діяльності, усвідомленні своєї здатності до її реалізації, а також на певному рівні знань як основи для розвитку вміння самоосвітньої діяльності.

Ученими наголошується, що готовності неможливо навчити, вона не виникає стихійно, а, натомість, системно формується в процесі «переорієнтації навчально-виховного процесу з відтворення тільки зразків минулого досвіду людства на засвоєння

способів перетворення дійсності, оволодіння засобами та методами самоосвіти, вмінням учитися» [228, с. 199]. Підтвердження цієї думки знаходимо і в працях П. Підкасистого, який указує, що при переході з формули «освіта на все життя» до парадигми «освіта через усе життя» принцип самонавчання стає одним з основних у вищій школі [255, с. 47].

Виходячи із сутності поняття «формування», яке, з точки зору психології, являє собою процес становлення особистості в результаті впливу різних чинників, сформувати готовність до лінгвосамоосвіти – означає створити умови для постійної побудови особливої моделі поведінки за допомогою низки послідовних кроків, які й призведуть до розвитку даної якості особистості. Таким чином, термін «формування» відображає дві взаємопов'язані складові одного процесу: з одного боку, зовнішньої діяльності викладача, що передбачає створення, управління, організацію та координацію цього процесу, а з іншого, – внутрішню діяльність самого студента. Зовнішній вплив, виступаючи одним із визначальних стимулів внутрішніх потреб, свідомих переконань та вольових зусиль, позитивного ставлення до власної діяльності, значною мірою визначає становлення внутрішнього підґрунтя цієї діяльності – самостійності студента.

Отже, під процесом формування готовності до лінгвосамоосвіти ми розуміємо поступове набуття особистістю знань, умінь, а також сукупності стійких якостей та властивостей, які дозволять їй самостійно здійснювати лінгвосамоосвітню діяльність.

Виходячи з того, що формування готовності до лінгвосамоосвіти – це процес, який проявляється в діяльності, він має відповідати певній структурі, властивій будь-якій діяльності. Досліджуючи структуру готовності студентів до лінгвосамоосвіти, будемо виходити з того, що означена структура, як «сукупність сталих зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі» [405, с. 205.], включає змістові й функціональні компоненти.

До змістових компонентів відносяться психологічна, теоретична і практична готовність до лінгвосамоосвіти.

Психологічна готовність розглядається психологами як формування психологічних утворень і механізмів, що відображають ступінь відповідності психологічних характеристик

людини вимогам тієї чи іншої діяльності з метою її успішного здійснення та реалізації свого особистісно-професійного потенціалу в даній діяльності [138]; як установка, спрямованість на задоволення актуальної потреби, що ефективно пов'язує особистість з конкретною ситуацією діяльності [335, с. 176]; як особливий психічний стан, що проявляється в активності, необхідній для забезпечення майбутньої діяльності, і визначається як схильність суб'єкта орієнтувати свою діяльність певним чином. Цей стан включає переконання, судження, ставлення, мотиви та почуття особистості і є інтегральним комплексом різноманітних, пов'язаних між собою елементів [90].

Таким чином, можна визначити, що психологічна готовність до лінгвосамоосвіти полягає в усвідомленні майбутніми вчителями потреби в лінгвосамоосвіті, в психологічній установці на лінгвосамоосвіту, в активізації наявних або сформованих значущих для лінгвосамоосвітньої діяльності емоційно-вольових якостей, що проявляються в процесі прийняття рішень і свідомого управління поведінкою, діями і власним психічним станом у ході самостійного вивчення іноземних мов.

Необхідно відзначити, що психологічна готовність лежить поза лінгвосамоосвітньою діяльністю, але є важливою умовою її реалізації.

Теоретична готовність полягає в оволодінні студентами основами теорії самонавчання мов і усвідомленні її ролі як для власного зростання, так і для неперервного вдосконалення в професійній педагогічній діяльності. Стрижневим компонентом теоретичної готовності є методологічна готовність, яка передбачає оволодіння способами та прийомами лінгвосамоосвітньої діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її здійснення.

Теоретична готовність слугує фундаментом для практичної готовності, яка вимагає наявності сукупності вмінь, необхідних для ефективного виконання лінгвосамоосвітньої діяльності. Практична готовність містить у своєму складі аутометодичну готовність, яка формує її підґрунтя і полягає в ідентифікації студентом власних освітніх потреб, самостійній постановці лінгвосамоосвітніх задач, управлінні власним процесом

лінгвосоосвіти, рефлексії результатів і досягнень лінгвосоосвітньої діяльності.

Слід зазначити, що теоретична і практична готовність до лінгвосоосвіти є взаємообумовленими, а їх розмежування носить умовний характер.

Для визначення функціональних компонентів структури готовності студентів до лінгвосоосвіти важливим є здійснити детальний теоретичний аналіз процесу лінгвосоосвітньої діяльності, адже, як відзначає І. Ільясов, опис будь-якого процесу, як діяльності, передбачає виокремлення в ньому всіх існуючих компонентів і визначення їх специфічного змісту [127, с. 22]. Це відноситься і до опису процесу формування готовності до лінгвосоосвіти, що являє собою діяльність, спрямовану на перетворення особистості майбутнього вчителя іноземних мов, як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості.

У відповідності з описом загального складу діяльності в роботах О. Леонтьєва [182], С. Рубінштейна [279], П. Гальперіна [62] та інших психологів, виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети, яка відображає наявність певної потреби і пов'язаних з нею мотивів. Істотне значення для правильної постановки цілей та їх досягнення, а також адекватного вихідного оцінювання наявних ресурсів та своїх потенційних можливостей має наявність достатніх іншомовних знань та мовленнєвих навичок, а також умінь застосовувати їх, що в сукупності виступає як стартовий рівень лінгвосоосвіти.

Далі йде вироблення плану дій, моделей та алгоритмів майбутніх дій. Людина обирає певні засоби і способи реалізації задуманих дій, порівнює проміжні результати з поставленою метою, вносить необхідні зміни та корективи. Причому прояв і зміна готовності визначаються домінуючим мотивом, який забезпечує необхідні дії у динаміці; при цьому тривалість і спрямованість активності може варіюватися. Стан готовності буде також ситуативно змінюватися, хоча певна постійна складова (пов'язана з рівнем підготовленості) завжди залишається. І вона є тим вищою, чим кращою є підготовка людина до даної конкретної діяльності.

Отже, як видно з вищезазначеного, готовність має динамічний характер і формується поступово за такою схемою:

потреба – знання – діяльність – результат – корегування. Таким чином, загальна структура будь-якої діяльності, в тому числі й лінгвосамоосвітньої, суб'єкта включає орієнтувальні, виконавчі та контрольні або контрольні-корегувальні акти діяльності. Орієнтувальні операції призначені для одержання знань про те, як виконувати дії; виконавчі – для здійснення перетворення, як такого; контрольні – для регуляції та корекції виконавчих операцій шляхом зіставлення перебігу виконавчих операцій з їх зразками, представленими у знаннях про дії. Провідне положення тут займає мотиваційно-змістовий компонент, або готовність у сфері спрямованості, адже поза мотивом і сенсом неможливим є здійснення жодної діяльності, реалізація ніяких, навіть найкращим чином засвоєних знань і сформованих умінь.

Як бачимо, досліджувана готовність має включати компоненти, які, знаходячись поза діяльністю, є необхідними умовами її здійснення та забезпечують це здійснення.

Отже, на підставі вищевикладеного, можна визначити, що готовність до лінгвосамоосвіти – це складне, динамічне, інтегральне особистісне утворення, що виключає такі взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти, які функціонують як частини єдиної цілісності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний.

Ступінь розвиненості та вираженості цих компонентів є показником рівня підготовленості індивіда до лінгвосамоосвітньої діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент

Мотиваційна сфера, будучи складним, багаторівневим регулятором поведінки та діяльності особистості, включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо.

Феномен «мотивація» безпосередньо пов'язаний із системою людських цінностей, адже, як підкреслював С. Рубінштейн, мотивація детермінується цінностями, і тому питання мотивації та мотивів можна розглядати лише в контексті проблеми цінностей [282, с. 59]. Ціннісне ставлення передбачає «наявність внутрішньої позиції особистості, що виникає в ситуації вільного вибору» і тлумачиться як «значущість того чи іншого явища для суб'єкта і визначається його усвідомленими та неусвідомленими потребами,

вираженими у вигляді інтересу або мети» [304, с. 49–51]. Таким чином, ціннісне ставлення майбутнього вчителя іноземних мов до лінгвосамоосвіти одночасно виступає і передумовою, і результатом його лінгвосамоосвітньої діяльності, в процесі якої відбувається засвоєння і створення власного «світу іншомовної самоосвіти».

Зважаючи на те, що цінності набувають форми мотивів, а отже визначають структуру мотиваційної сфери, усвідомлення студентами лінгвосамоосвіти, як життєво та професійно необхідної цінності, стає домінуючим мотивом лінгвосамоосвітньої діяльності.

У структурі особистості мотивація, як процес, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні та перетворює зовнішній вплив у внутрішнє прагнення, посідає особливе місце та є основним, родовим поняттям, що використовується для визначення рушійних сил поведінки та діяльності людини, в тому числі й лінгвосамоосвітньої діяльності. Мотивація, – як динамічний психофізіологічний процес, що управляє поведінкою індивіда; спрямованістю, організованістю, активністю його особистості, а також істотно впливає на характер діяльності та сталість інтересу до її продовження, – може бути стійкою та нестійкою, позитивною та негативною, зовнішньою та внутрішньою.

Стійка мотивація завжди ґрунтується на першорядних потребах людини і не потребує додаткового підкріплення. Нестійка мотивація, навпаки, вимагає постійного підкріплення. Зовнішня мотивація не залежить безпосередньо від суб'єкта і викликається обставинами, що знаходяться за межами його впливу. Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом діяльності самого суб'єкта і мало залежить від зовнішніх обставин. Позитивна мотивація ґрунтується на позитивних стимулах, негативна – на негативних. Негативна мотивація, як правило, є більш сильною та дієвою, але тільки у відносно короткій термін; при цьому вона може забирати велику кількість психічної енергії.

У багатьох визначеннях мотиву в якості ключового моменту підкреслюється його усвідомленість. Мотив тлумачиться як свідомо спонука до певної дії, що стає безпосередньою причиною дій людини в зовнішньому світі.

Більшість учених [425; 542] дотримуються одностайної думки про те, що мотивація є це одним із ключових чинників, що

впливають на темп і успішність самостійного оволодіння іноземною мовою. Саме мотивація забезпечує первісний стимул до вивчення мови, а в подальшому виступає рушійною силою для підтримання тривалого і часто трудомісткого самоосвітнього процесу.

У рамках данного дослідження під мотивацією ми розуміємо сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають особистість до лінгвосамоосвіти, визначаючи її межі, зміст і форми, надають спрямованості, орієнтованої на досягнення особистісно значущих лінгвосамоосвітніх цілей.

На думку О. Леонтьєва, мета стає мотивом дії, якщо ця дія набуває для людини свого ціннісного сенсу та особистісної значущості [182, с. 202]. Якщо ж діяльність не має смислу, тобто участь у ній не сприймається людиною як суб'єктивно значуща, приваблива особисто для себе, це означає її неготовність до здійснення цієї діяльності. У випадку збігу мотиву та мети діяльності створюються сприятливі умови не лише для досягнення кінцевого результату діяльності, але й для розвитку особистості студента.

Характер мотивації певною мірою визначається конкретним змістом діяльності, а будь-яка діяльність спонукається не одним мотивом, а їх складним поєднанням. Виходячи з того, що лінгвосамоосвітня діяльність студентів-майбутніх учителів іноземних мов, маючи різні джерела (як зовнішні, так і внутрішні) стимулювання її активності, є полімотивованою, її мотиваційну основу, на наш погляд, мають складати групи мотивів, обумовлені специфікою та особливостями означеної діяльності, а саме: мотиви самоосвіти, соціальні мотиви, мотиви досягнення.

Розглянемо детальніше перелічені групи мотивів лінгвосамоосвітньої діяльності.

Ураховуючи те, що мотиви безпосередньо пов'язані зі змістом тієї діяльності, яку вони спонукають, слід сказати, що адекватними лінгвосамоосвітній діяльності можуть бути «лише мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дії, або ... мотиви власного зростання, власного вдосконалення» [375, с. 117]. Таким чином, у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти необхідно, перш за все, актуалізувати мотиви самоосвіти, що стимулюють розвиток внутрішніх сил студента, його прагнення піднятися в навчанні на більш високий рівень

володіння мовами, що вивчаються, через збагачення мовних знань і розвиток своїх здібностей, навичок та вмій у різних сферах застосування іноземної мови, а також набуття нових додаткових фонових знань у галузі іноземної мови з метою розвитку лінгвістичного мислення та підвищення рівня загальної ерудиції.

До групи мотивів самоосвіти ми відносимо лінгвопізнавальні та лінгвоавтодидактичні мотиви.

Серед мотивів самоосвіти доцільним є, насамперед, звернути увагу на лінгвопізнавальні мотиви, які в контексті лінгвосамоосвіти полягають в орієнтації на оволодіння новими іншомовними знаннями та закономірностями їх використання в розумінні не лише необхідності їх засвоєння, але й у прагненні їх збагачення, поглиблення і систематизації з метою як розширення кругозору, так і використання в професійних цілях. У рамках нашого дослідження саме дійсно пізнавальні, – внутрішні, – мотиви навчання, характеризуються інтересом саме до процесу пізнання, сприяють розвитку вмій лінгвосамоосвітньої діяльності й дозволяють сформувати мотиви до самоосвіти впродовж усього життя.

Лінгвоавтодидактичні мотиви, що спонукають до лінгвосамоосвітньої діяльності, спрямовані на засвоєння способів набуття іншомовних знань і прийомів саморозвитку мовленнєвих умій та навичок, а також на самостійне вдосконалення стратегій для підтримання і підвищення рівня своїх мовних знань, умій та навичок за рахунок неперервної лінгвосамоосвіти.

Слід зазначити, що лінгвосамоосвітня діяльність, яка здійснюється студентами педагогічних ЗВО, є не лише особистісно, але й суспільно значущою, оскільки відповідає соціальній сутності людини та у зв'язку з цим відбиває базові соціальні потреби індивіда (наприклад, досягнення гідного суспільного статусу, визнання, обов'язок і відповідальність перед колегами, учнями та їх батьками тощо). Крім того, соціальні мотиви дозволяють виявити внутрішні протиріччя та визначити цілі власного саморозвитку особистості. Саме тому групу соціальних мотивів, що охоплює мотиви, пов'язані з розумінням соціальної необхідності та значущості лінгвосамоосвіти, ми розглядаємо як зовнішню спонуку стосовно лінгвосамоосвітньої діяльності.

У цю групу ми включаємо такі мотиви, як: соціально-професійний, інструментальний, (або прагматичний), мотиви, а також мотиви обов'язку, самореалізації та самоствердження.

Зважаючи на те, що неперервна лінгвосамоосвіта є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя іноземних мов та запорукою його саморозвитку і професійного самовдосконалення, важливу роль у підготовці до післявузівського етапу самонавчання мов відіграє соціально-професійна мотивація, яка визначається прагненням стати висококваліфікованим фахівцем за рахунок оволодіння шляхом лінгвосамоосвіти знаннями, вміннями та навичками, що можуть бути реалізовані в рамках професійної діяльності.

З мотивом соціально-професійної спрямованості, який характеризується почуттям соціального та професійного обов'язку та власного позиціонування в суспільстві, тісно пов'язаний мотив самореалізації, який полягає в прагненні особистості в повному обсязі реалізувати свої здібності, можливості, набутий досвід лінгвосамоосвітньої діяльності в навчальній або професійній діяльності, що реалізується нею.

З мотивом самореалізації також пов'язаний мотив обов'язку (почуття відповідальності за результати власної лінгвосамоосвітньої діяльності), мотив самоствердження (прагнення виділитися в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів або повагу колег по роботі) та мотив самоактуалізації, адже «здорова людина мотивується, переважно, потребою розвиватися та актуалізувати найбільш повною мірою свій потенціал та здібності» [206, с. 108].

Інструментальна мотивація характеризується прагматичними міркуваннями щодо оволодіння іноземною мовою, такими як: прагнення до професійного зростання, матеріального добробуту, підвищення свого соціального статусу тощо.

Одним із найбільш значущих для лінгвосамоосвітньої діяльності видів мотивації є мотивація досягнення, що пронизує і виступає рушійною силою для реалізації усіх попередніх груп мотивів. На думку Дж. Аткинсона (J. Atkinson), під мотивацією досягнення, до якої може бути застосовано критерій успішності, слід розуміти мотивацію, спрямовану на найкраще виконання діяльності, на досягнення високих результатів або, щонайменш,

прагнення перевершити свої попередні показники [387]. Мотивація досягнення може бути як внутрішньою, пов'язаною із власним бажанням суб'єкта виконувати діяльність, спонукою якої виступає або внутрішній інтерес і потенційне задоволення від її успішного виконання, або задоволення інших потреб особистості, так і зовнішньою, пов'язаною з прагненням до досягнень через або зовнішні вимоги, або внутрішні, які виходять із самого суб'єкта. Мотивація досягнення може бути як позитивною, так і негативною. Основу позитивної мотивації складають позитивні стимули, негативною – негативні, відповідно. Так, мотив досягнення успіху в лінгвосамоосвітній діяльності стимулює у студентів прагнення домогтися досконалості «в ході немовби постійного змагання з самим собою ...» [199, с. 12]. При цьому саме прагнення досягнути бажаного успіху в лінгвосамоосвітній діяльності, оволодівши при цьому новими знаннями, вміннями та навичками, виступає як провідний мотив лінгвосамоосвіти.

Негативні мотиви – мотиви уникнення невдач або неприємностей – обумовлюють прагнення індивіда не допустити несприятливого розвитку подій у тих ситуаціях, де результати його діяльності підлягають зовнішньому оцінюванню, наприклад, викладачами, колегами, одногрупниками, або «сплохувати» через занижену самооцінку, невпевненість у своїх здібностях тощо.

Важливим для визначення мотиваційної сфери лінгвосамоосвіти є виявлення мотиваційних орієнтацій, як комплексу спонук, об'єднаних спільною спрямованістю на самоосвітню діяльність. На наш погляд, найбільш релевантними задачам лінгвосамоосвітньої діяльності щодо її продуктивності є мотиваційні орієнтації на процес і результат цієї діяльності.

Спираючись на теорію імпліцитних технологій К. Двек (С. Dweck) [427], ми вважаємо, що одним із ключових чинників внутрішньої детермінації лінгвосамоосвіти є збільшення впливу в структурі мотивації компоненту, процесуально опосередкованого розвитком пізнавальної діяльності (learning goals), а саме: посилення орієнтації на процес «оволодіння майстерністю», мистецтвом конструктивного, творчого вивчення мови та ефективними прийомами її вивчення, на постійне вдосконалення цього виду діяльності, розвиток пізнавальних мотивів, підвищення значущості результативного компоненту мотивації (performance

goals), – орієнтація на конкретний прагматичний результат, розвиток пізнавальних мотивів, а також мотивів благополуччя, успіху та особливого мотиву уникнення невдач, – що призводить до зниження успішності лінгвосамоосвітньої діяльності. Так, мотивація оволодіння іноземною мовою, орієнтована виключно на вирішення з її допомогою конкретних прагматичних задач, відрізняється нестійкістю, і особливо в разі, якщо суб'єкт неспроможний отримувати певне задоволення від самого процесу вивчення мови. Таким чином, для високого рівня мотивації до навчальної, (а в контексті нашого дослідження – лінгвосамоосвітньої) діяльності, характерним є домінування орієнтації на процес, для середнього – на результат, для низького – на уникнення невдач.

Дієвим інструментом активізації лінгвосамоосвітньої діяльності є самомотивація, що тлумачиться науковцями, як мотивація, що виходить із внутрішньої Я-концепції [418; 541]. Грунтуючись на вищевикладеному, самомотивацію до лінгвосамоосвіти ми можемо визначити як процес створення, підтримання та реалізації без зовнішнього підкріплення власних мотивів підвищення рівня володіння іноземними мовами, що базуються на свідомому виборі людини, і спрямованих на задоволення її потреб у постійному самовдосконаленні мовних знань та мовленнєвих умінь.

Розуміючи мотивацію, як когнітивно-афективний процес, орієнтований на стимулювання і підтримання поведінки, що має конкретну мету, дослідниками в галузі когнітивної психології було доведено, що самомотивацію неможливо сформулювати, її можна лише стимулювати [399, с. 78]. Психологічним механізмом, що регулює процес самомотивації, компенсуючи дефіцит спонуки до лінгвосамоосвітньої діяльності та забезпечуючи свідоме подолання особистістю внутрішніх перепон і труднощів на шляху до досягнення поставлених цілей, є вольова саморегуляція. З механізмами вольової саморегуляції також тісно пов'язані механізми емоційної саморегуляції, які разом утворюють складну систему емоційно-вольової саморегуляції лінгвосамоосвітньої діяльності та поведінки студента. Достатній рівень сформованості вміння студента керувати власною емоційно-вольовою сферою, як

внутрішнього регулятора цієї діяльності, є однією з передумов її успішної організації та реалізації.

Загальновідомим є те, що мотив не виникає в разі відсутності тієї чи іншої потреби, яка розглядається в психології як «стан живого організму, що потребує для свого існування щось, що знаходиться за межами його самого і є предметом потреби» [522, с. 39]. Виходячи з того, що потреби людини не формується поза її свідомістю, саме усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов суспільної та особистісно професійної значущості лінгвосамоосвіти і зумовлює виникнення у них потреби в лінгвосамоосвітній діяльності.

Потребу в лінгвосамоосвіті ми розглядаємо як багатокомпонентну категорію, що складається з:

- потреби у знаннях, необхідних для здійснення успішної іншомовної діяльності, а також знаннях, потрібних для власного та професійного розвитку. Саме пізнавальні потреби виступають стимулом для постійної, цілеспрямованої самоосвіти, що не завершується разовим досягненням запланованих результатів, а продовжується кожного разу на новому рівні продуктивної активності, формуючи нові мотиви пошуку, самостійного відкриття або набуття нових знань у формі самоосвітньої системи;

- потреба в лінгвосамоосвітній діяльності, спрямованій на набуття нових іншомовних знань;

- потреба в оволодінні певними способами, прийомами, навичками та вміннями набуття знань, що в цілому відрізняє здійснення лінгвосамоосвіти від інших видів пізнавальної діяльності;

- потреба як у практичному застосуванні одержаних знань, так і в пошуку нових пізнавальних проблем і нових способів їх вирішення;

- потреба в позитивних емоціях від результатів своєї лінгвосамоосвітньої діяльності.

Варто зауважити, що не слід ототожнювати потребу в лінгвосамоосвіті та потребу в знаннях, що набуваються при цьому, оскільки пізнавальна потреба, – як усвідомлена студентами необхідність у набутті знань, прагнення оволодіти ними для вирішення пізнавальних і практичних задач, а також у конкретному способі набуття знань, який відрізняє самоосвіту від інших видів

пізнавальної діяльності, – є складовою більш широкої, родової, категорії «потреба в лінгвосоосвіті».

Найважливішою умовою формування стійкої потреби в лінгвосоосвіті є емоційний компонент мотиваційної сфери, обумовлений ступенем особистої залученості та орієнтованості на особистісний ціннісний сенс лінгвосоосвітньої діяльності, яка спонукаються і підтримується емоційним станом. Серед різних емоцій, на основі яких у студентів формується позитивне ставлення до лінгвосоосвіти, домінуючим є інтерес, який відіграє істотну роль у розвитку пізнавальних функцій (мислення та пам'яті) особистості і забезпечує афективну підтримку процесу лінгвосоосвітньої діяльності.

Інтерес, як бажання вдосконалювати свої знання та вміння для досягнення майстерності в певному виді діяльності, завжди має емоційно-пізнавальну спрямованість. Тому саме пізнавальні інтереси сприяють розвитку вмінь лінгвосоосвітньої діяльності і дозволяють сформувати мотиви до лінгвосоосвіти та саморозвитку протягом усього життя.

Слід урахувати те, що сформованість пізнавальних інтересів слугує передумовою для розвитку професійних уподобань і намірів студентів. Тому досягнення узгодженості пізнавального інтересу з професійним сприятиме інтенсифікації процесу лінгвосоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов та підвищенню її продуктивності за рахунок активізації прагнення до постійного поповнення запасу спеціалізованих і фонових знань та їх використання на практиці.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що ми розглядаємо мотиваційну сферу студентів у процесі формування їх готовності до лінгвосоосвіти як систему мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість цілеспрямовано оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, організувати свою лінгвосоосвітню діяльність за власною ініціативою. При цьому рівень сформованості мотиваційної сфери студентів-майбутніх учителів іноземних мов є одним із основних показників їх психологічної готовності до лінгвосоосвіти.

Когнітивний компонент

Очевидним є те, що для реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності необхідно мати певний запас знань та оволодіти відповідними вміннями оперування цими знаннями. Важливу роль у даному контексті відіграють попередні знання та досвід, набуті студентами в процесі вивчення іноземної мови, які виступають стартовим інтелектуальним потенціалом, на базі якого відбувається подальша «надбудова» нового знання та вміння, та який виступає таким чином і засобом, і умовою лінгвосамоосвіти.

Когнітивний компонент структури готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти пов'язаний з оволодінням студентами основними теоретичними знаннями щодо лінгвосамоосвіти та лінгвосамоосвітньої діяльності.

Цінність знання полягає, насамперед, у тому, що воно є не лише кінцевим результатом, але й одночасно і способом пізнання. Така позиція дозволяє стверджувати, що усвідомлене набуття знань та опанування способами оперування ними є як джерелом та основою лінгвосамоосвітньої діяльності, так і способом набуття нових знань. Тому передумовою та найважливішим завданням продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності студента має стати не лише поглиблення та збільшення обсягу знань, але й правильно обраний шлях їх засвоєння. Як процес, засвоєння являє собою певну послідовність кроків, етапів, які виступають основою усвідомленої та доцільної самостійної побудови процесу самонавчання. Рівні, або етапи засвоєння знань, визначені В. Беспальком, що повністю розкривають внутрішній бік процесу лінгвосамоосвіти та слугують основою самоуправління студентом процесом набуття знань у ході лінгвосамоосвітньої діяльності, є такі:

- знання-знайомства передбачають упізнання об'єктів, явищ, процесів, властивостей при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або дій з ними;
- знання-копії – реалізація репродуктивних дій шляхом самостійного відтворення та застосування інформації про об'єкт;
- евристичний рівень засвоєння знань полягає в продуктивних діях із застосування отриманої інформації;
- знання-трансформації надають можливість творчого використання одержаних знань шляхом самостійного

конструювання власної діяльності, в процесі якою здобуваються суб'єктивно нові знання [18, с. 54–55].

Принципово важливим є підкреслити, що неможливо розривати зміст засвоєних знань (декларативних знань) та механізм, процес їх засвоєння (процедурні знання), які є різними аспектами єдиного процесу пізнання. Тому ефективна лінгвосамоосвіта можлива лише за умови оволодіння студентами методологією лінгвосамоосвітньої діяльності.

Отже, сформованість когнітивного компоненту досліджуваної готовності передбачає володіння майбутнім учителем іноземних мов предметними лексичними знаннями, знаннями аутометодичної мотивації, аутометодичними знаннями з лінгвосамоосвітньої діяльності, інформаційно-технологічними знаннями.

Особливо важливим через їх необхідність для професійної діяльності вчителя іноземних мов є оволодіння предметними лексичними знаннями, основними компонентами яких є:

- знання мовної теорії – знання основних фонетичних, лексичних, граматичних словотворчих явищ і закономірностей функціонування мови, що вивчається; її функціональних різновидів; закономірностей здійснення власне мовних операцій; способів ефективного розширення словникового запасу лексики; мовних і мовленнєвих норм вивчення іноземної мови;

- знання специфіки володіння іншомовним мовленням – знання в галузі іншомовної культури та теорії міжкультурної комунікації (екстралінгвістичної інформації); знання мовних засобів спілкування та вміння користуватися цими засобами при продукуванні та розумінні висловлювання в усній та письмовій формі;

- знання способів оволодіння мовою та культурою, зокрема: механізмів функціонування іноземної мови; сучасних підходів і методів іноземних мов; сучасних технологій навчання та самонавчання мов.

Виходячи з того, що самостійність студентів у лінгвосамоосвіті проявляється не стільки в обсязі набутих предметних знань, скільки в знаннях способів одержання знань та вміннях їх реалізації, ми можемо стверджувати, що в процесі засвоєння предметних лексичних знань особистість одночасно має опановувати способи оперування ними, тобто досить складну систему розумових дій та операцій, необхідних для використання

набутих знань у вирішенні практичних або теоретичних проблем. Отже, предметні лексичні знання можуть бути міцно засвоєні в процесі лінгвосамоосвіти лише за умови набуття студентом аутометодичних знань, що являють собою систему усвідомлених індивідуальних уявлень студента про найбільш ефективні способи та прийоми здійснення діяльності з самостійного оволодіння іноземною мовою в процесі самоініціації, побудови, підтримання та самоуправління лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Таким чином, аутометодична складова когнітивного компоненту готовності студентів до лінгвосамоосвіти передбачає наявність системи знань способів, методів та прийомів лінгвосамоосвітньої діяльності, які забезпечують ефективність і продуктивність процесу лінгвосамоосвіти на мотиваційному, організаційному, виконавчому та контрольній-оцінній рівнях лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме:

знання аутометодичної мотивації:

- знання предметної та аутометодичної мотивації до лінгвосамоосвіти;

- знання способів самодіагностики свого внутрішнього стану, а також прийомів самоналаштування, самостимулювання та самомотивації до здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання способів подолання труднощів і несприятливих мотиваційних станів у ході реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання стратегій профілактики та корекції відхилень у власному емоційному або психічному стані;

аутометодичні навчально-організаційні знання з лінгвосамоосвітньої діяльності:

- знання змісту поняття і структури лінгвосамоосвіти в професійній мовній освіті й основних груп дій, що входять до її складу;

- знання цілей та задач лінгвосамоосвіти;

- знання методів самодіагностики, спрямованих на визначення мовних дефіцитів з метою самовдосконалення при здійсненні лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання універсальних методів планування лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання прийомів і технік самоорганізації лінгвосамоосвітньої діяльності;

- загальних алгоритмів раціональної побудови та способів оптимізації процесу лінгвосамоосвіти без зовнішнього педагогічного впливу;

знання щодо реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності:

- знання ефективних стратегій, методів та засобів здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності з оволодіння та вдосконалення іноземної мови;

- знання про способи здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання операційних способів засвоєння знань (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування);

- знання умов реалізації процесу лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання методів досягнення високої працездатності та забезпечення ефективності своїх дій;

знання щодо самоконтролю та корекції лінгвосамоосвітньої діяльності:

- знання способів проміжної та підсумкової аутометодичної рефлексії;

- знання методів здійснення самоконтролю та корекції своєї лінгвосамоосвітньої діяльності;

- знання об'єктивних способів і критеріїв самооцінки як рівня своїх знань, умінь, навичок, здібностей, так і результатів лінгвосамоосвітньої діяльності.

Загальновідомим є те, що відмінною рисою сучасного періоду соціально-культурного розвитку суспільства є перехід до інформаційної цивілізації, яка характеризується постійним стрімким збільшенням обсягу наукової інформації та створенням якісно нового, інформаційного середовища життєдіяльності. В таких умовах майбутньому вчителю вже недостатньо бути просто компетентним у галузі інформаційних технологій, зокрема: володіти різноманітними знаннями про інформаційні процеси та вміти застосовувати їх на високому професійному рівні в рамках своєї спеціальності. Великого значення набуває готовність студентів до самостійної роботи з великими масивами інформації, у тому числі й іншомовної, до професійного саморозвитку з

використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, згідно з вимогами часу, реалізація когнітивного аспекту формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти передбачає також оволодіння інформаційно-технологічними знаннями, а саме:

- знання основних методів, способів та засобів одержання, зберігання, переробки інформації;
- знання закономірностей функціонування інформаційних потоків;
- знання різноманітних автентичних інформаційних джерел і технологій роботи з ними;
- знання стратегій пошуку іншомовної інформації у мережевих інформаційних ресурсах;
- знання способів сприйняття та організації інформації;
- знання прийомів об'єктивної інтерпретації та критичної оцінки іншомовної інформації з позиції міжкультурного діалогу;
- знання загальноприйнятих правил і норм культури спілкування в інформаційному середовищі.

Таким чином, у когнітивний компонент готовності студентів до лінгвосоосвіти ми включаємо комплекс знань про лінгвосоосвіту в цілому, її цілі та завдання; суто лінгвістичні та професійно-прикладні знання; знання методів і прийомів самодіагностики, самомотивації, самоорганізації та реалізації лінгвосоосвітньої діяльності; знання технологій роботи з інформацією з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; знання способів здійснення рефлексії, самоконтролю та самооцінки лінгвосоосвітньої діяльності, які в сукупності визначають теоретичну готовність майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти.

Організаційно-процесуальний компонент

Одним з основних завдань формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти є формування здатності до активної лінгвосоосвітньої діяльності, в рамках якої знання стають інструментом діяльності, спрямованої на постійне вдосконалення рівня володіння іноземною мовою. Лінгвосоосвітня діяльність, на відміну від інших видів діяльності, дозволяє враховувати не лише індивідуальні потреби та можливості кожного індивіда, але й завдяки конструюванню

власних знань та їх трансформації в практичну діяльність сприяє задоволенню особистісних і професійних інтересів особистості. Удосконалення лінгвосамоосвітньої діяльності забезпечується як стійкими мотивами, так і якісним покращенням індивідуальних засобів пізнання, якими є лінгвосамоосвітні знання та вміння. З одного боку, вони слугують засобом самоосвіти студентів; з іншого – в них закріплюються, вдосконалюються та зберігаються її результати. При цьому самостійно засвоєні знання є не лише передумовою для більш глибокого, багатогранного розуміння вже засвоєної інформації, але й базою та підґрунтям для розвитку навичок та вмінь самостійного набуття нових знань.

Відзначимо, що і мотиви, і знання здатні забезпечити лише потенційну можливість розвитку діяльності, реалізація ж самої діяльності залежить від відповідних умінь, адже «особистість навчається будувати різноманітні процеси діяльності, оволодіваючи матеріалом необхідних для цього засобів і засвоюючи способи діяльності, в які ці засоби організовані» [367, с. 151].

За своєю структурою, на думку П. Підкасістого, самоосвіта, як вид діяльності складається з таких основних компонентів: цілеспрямованої діяльності студента з набуття навичок та вмінь; предмету діяльності – знань, умінь та навичок; результату – знань більш високого порядку [254, с. 61]. Таким чином, лінгвосамоосвітня діяльність має супроводжуватися виробленням, перш за все, самоосвітніх умінь та навичок, а саме: володіння способами та прийомами, що дозволяють самостійно набувати актуальних іншомовних знань і трансформувати їх у практичну діяльність, планувати роботу з лінгвосамоосвіти, знаходити потрібне джерело інформації, фіксувати і систематизувати інформацію, використовувати практичний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності.

Дана вимога визначає необхідність динамічного поступового розвитку різноманітних груп умінь у рамках формування готовності до лінгвосамоосвіти. У рамках нашого дослідження поетапність досягнення студентами досконалості в оволодінні вміннями лінгвосамоосвітньої діяльності відповідає відповідній, загальноприйнятій у науково-педагогічній літературі, [284, с. 81–87] градації, а саме:

- підготовчий (нульовий) рівень передбачає наявність початкового вміння, що полягає в усвідомленні мети дії і здатності здійснювати методом спроб і помилок пошук способів її виконання на основі наявного досвіду;

- перший рівень відповідає частково умілій діяльності – оволодіння вміннями у виконанні окремих прийомів, операцій; умінням обрати адекватний спосіб діяльності з відомих способів; сформованість специфічних для виконання даних дій навичок;

- другий рівень, – уміла діяльність, – уміння, творчо використовуючи знання та навички, здійснювати окремі самоосвітні дії;

- майстерність – оволодіння вміннями на рівні пошукової (творчої) самоосвітньої діяльності (вміння самостійно виявити та сформулювати проблему, визначити шляхи вирішення, реалізувати розроблений план, зробити висновки та узагальнення).

Варто загострити увагу на тому, що підготовчий та перший рівні розвитку вмінь відповідають репродуктивній, а другий та третій – продуктивній лінгвосамоосвітній діяльності.

За висновком О. Новікова, рівні здійснення діяльності умовно корелюють з особистісними та професійними якостями індивіда, зокрема: операційний (перший) рівень – це «людина-виконавець»; тактичний (другий) – «людина-діяч», яка володіє загальними алгоритмами побудови дій; стратегічний (третій) – «людина-творець», яка самостійно визначає цілі та методи власної діяльності [225]. Вчений загострює увагу на тому, що стратегічний рівень діяльності, поряд із оволодінням операційними та тактичними компонентами, вимагає розвитку ще й низки «позапрофесійних», або «надпрофесійних» якостей особистості фахівця, а саме: пізнавальних умінь, здатності до творчої активності, вмінь самоаналізу процесу та результатів діяльності, широкого кругозору, комунікабельності тощо, тобто тих якостей, які також є невід’ємними складовими і відповідають готовності майбутнього спеціаліста до лінгвосамоосвіти. Очевидно, перехід на більш високий рівень сформованості вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності свідчить про кількісні та якісні зміни в характері діяльності, тобто її динамічний розвиток і вдосконалення. Тому процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має ґрунтуватися на формуванні, поряд із

опануванням основ лінгвосамоосвітньої діяльності та набуттям операційних лінгвосамоосвітніх умінь, також і широкого спектру вмінь тактичного, а головне, стратегічного планів.

Спираючись на вищезазначене, можемо констатувати, що сутність організаційно-процесуального компонента готовності студентів полягає в засвоєнні операцій та дій, що складають як власне навчальну іншомовну, так і суто лінгвосамоосвітню діяльність; у збільшенні кількості засвоєних дій та якісних змін, які являють собою перехід від простого до все більш складного, від найнижчого до найвищого, зокрема, перехід від алгоритмічних завдань до частково-пошукових і творчих тощо.

Отже, вміння лінгвосамоосвітньої діяльності розглядаються нами як підготовленість майбутніх учителів іноземних мов до теоретичних і практичних дій із самостійного одержання нових професійно й особистісно значущих іншомовних знань та їх застосування в професійній педагогічній діяльності. В лінгвосамоосвітній діяльності істотне значення мають зв'язки з майбутньою спеціальністю, оскільки лінгвосамоосвіта є ключовим компонентом професійної самореалізації та професійного саморозвитку вчителя іноземних мов.

Слушним є зауважити, що в процесі лінгвосамоосвіти студент одночасно виступає і об'єктом, і суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності. В ролі суб'єкта студент, оволодіваючи відповідними способами діяльності та вміннями, здійснює самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю, а в ролі об'єкта виконує самонакази та самоінструкції. Відповідно, така дуальність позиції студента в процесі лінгвістичної самоосвіти вимагає гармонійного поєднання управлінських і виконавських умінь. У такому ракурсі розгляду вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності особливої значущості набуває не лише засвоєння ним системи способів діяльності, вмінь здійснювати самоуправління, самоорганізацію тощо, але й готовність до реального застосування цих умінь. Виходячи з того, що повний цикл здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності включає такі етапи: постановка мети, планування, організація, реалізація, рефлексія (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз, самокорекція) і кожний з них потребує сформованості певних умінь, можна стверджувати, що вміння лінгвосамоосвітньої

діяльності передбачають здатність особистості до здійснення повного циклу лінгвосамоосвітньої діяльності – від цілепокладання до результату й оцінки.

Дослідники проблеми самоосвітньої діяльності студентів ЗВО [46; 274] наголошують на тому, що чим вищим є рівень зазначених умінь, тим успішніше буде відбуватися самостійне пізнання, тим більш цілеспрямованою буде самоосвітня діяльність. Серед самоосвітніх умінь науковцями виокремлюються гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [296]; вміння самостійно набувати знань з різних джерел; працювати з інформацією; відбирати й конструювати необхідні способи пізнавальної діяльності, адекватні цілям і задачам навчання; застосовувати засвоєні знання на практиці [255; с. 47]; визначати й формулювати цілі та завдання самостійної навчальної діяльності, планувати, конструювати й організувати її процес; аналізувати, оцінювати й коригувати означену діяльність з метою її удосконалення [195, с. 108].

У нашому дослідженні організаційно-процесуальний компонент формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти представлено такими групами вмінь: предметні (спеціальні лінгвістичні та професійно-прикладні), аутометодичні (вміння самодіагностики, самомотивації, цілепокладання, планування, самоорганізації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності), аутопсихологічні, інформаційно-технологічні, творчі.

Ураховуючи уявлення про основні об'єкти оволодіння іноземною мовою, що склалися в теорії та методиці навчання мов, серед *предметних умінь* ми виокремлюємо спеціальні лінгвістичні та професійно-прикладні. *Спеціальні лінгвістичні вміння*, як основа лінгвосамоосвітньої діяльності, включають лексичні, граматичні, фонетичні вміння; вміння говоріння, читання, аудіювання, письма. *Професійно-прикладні вміння* передбачають здатність застосовувати результати самоосвітньої діяльності з іноземної мови в конкретних професійних ситуаціях, а саме:

- вміння співвідносити реальні потреби у вивченні мови з професійною задачею;

- вміння застосовувати набуті мовні знання, (в тому числі й екстралінгвістичні), вміння та навички в професійній педагогічній діяльності;

- вміння відбирати необхідну для роботи інформацію і переглядати зміст професійної діяльності на основі аналізу як традиційних, так і мережевих інформаційних ресурсів;

- уміння знаходити партнерів для вдосконалення рівня володіння іноземною мовою.

Предметні ж дії у складі лінгвосамоосвітньої діяльності є об'єктами управління з боку аутометодичних дій. Без аутометодичного компоненту ці дії утрачають якість свідомого вдосконалення. Таким чином, можна з упевненістю говорити про те, що ефективність здійснення студентами лінгвосамоосвітньої діяльності залежить від рівня сформованості аутометодичних умінь, а саме комплексного поєднання таких умінь:

уміння самодіагностики та самомотивації:

- уміння самодіагностики свого загального мотиваційного стану;

- вміння самомотивації, спрямованої на самостійне оволодіння іноземною мовою;

- уміння вироблювати й закріплювати позитивну мотивацію та самоналаштування на виконання лінгвосамоосвітньої діяльності в процесі вивчення іноземної мови і підвищення рівня володіння нею;

- уміння самостійно діагностувати і, за необхідності, штучно генерувати у себе стан внутрішньої готовності до здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності;

уміння цілепокладання та планування:

- уміння визначати й аналізувати власні практико-мовні потреби;

- вміння самостійно ставити реальні короткострокові та довгострокові цілі лінгвосамоосвіти, виходячи з власних практико-мовних потреб і обирати раціональні та оптимальні шляхи їх досягнення;

- вміння здійснювати уточнення, конкретизацію і корекцію мети у відповідності з умовами протікання лінгвосамоосвітньої діяльності;

- вміння розробляти загальний план (тобто складати програму своїх дій із удосконалення знань з іноземної мови), оволодівати

вміннями іншомовної самоосвітньої діяльності та визначати способи, шляхи, форми, методи самоосвітньої діяльності, які б дозволили покращувати якість володіння окремими діями іноземною мовою.

Оволодіння вмінням учитися самостійно безпосередньо залежить від рівня сформованості вміння організувати власну самоосвітню діяльність і характеризується ступенем самоорганізації людини, тобто наявністю в її «арсеналі вмінь» прийомів і технік самоорганізації.

Таким чином, *уміння самоорганізації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності* передбачають:

- уміння раціональної організації власної лінгвосамоосвітньої діяльності – розподіляти, розраховувати, планувати й ефективно використовувати час, виокремлений на самоосвіту; оптимізувати умови роботи, підбирати ефективні прийоми та засоби вирішення лінгвосамоосвітніх задач;

- уміння самоуправління лінгвосамоосвітньою діяльністю;

- уміння використовувати раніше набуті знання для одержання нових знань;

- уміння бачити проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; розглядати всі процеси у взаємозв'язку з іншими;

- уміння виконувати план роботи, підбирати відповідні засоби здійснення лінгвосамоосвіти і визначати послідовність окремих дій;

- уміння розраховувати свої сили та потенційні можливості з урахуванням наявних знань та цілей самоосвіти;

- уміння виявляти типові для себе помилки та розробляти шляхи їх усунення;

- уміння перевіряти окремі операції, що входять до складу самоосвітньої діяльності;

- вміння оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій.

Аутопсихологічні вміння виступають у ролі пускового механізму саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку і передбачають:

- уміння особистості розвивати і використовувати власні психічні ресурси;

- уміння вироблювати вольову установку на досягнення значущих результатів і подолання непередбачуваних обставин шляхом самовпливу на емоційно-вольовий апарат;

- уміння створювати позитивну атмосферу, сприятливу для лінгвосоосвітньої діяльності, за рахунок зміни свого внутрішнього стану.

Організація роботи з інформацією в процесі лінгвосоосвітньої діяльності вимагає комплексного формування вмінь взаємодії з сучасним інформаційним середовищем, а саме: інформаційно-технологічні вміння, які дозволяють студенту вирішувати задачі, пов'язані з пошуком, отриманням, переробкою іншомовної інформації та створенням на її основі особистісної іншомовної мовленнєвої продукції у формі власних інформаційних усних або письмових мовленнєвих творів.

Спираючись на комплексну модель роботи з інформацією [45], у даному дослідженні нами було виокремлено такі *інформаційно-технологічні вміння* лінгвосоосвітньої діяльності:

- уміння орієнтуватися в інформаційних потоках – ефективно здійснювати пошук, аналіз, відбір, організацію, форматування, зберігання та передачу інформації як за допомогою низки конкретних технічних засобів, таких як телефон, комп'ютер, телевізор тощо, так і за допомогою сучасних інформаційних технологій (Інтернет, засоби масової інформації, аудіо- та відеозаписи для здійснення та вдосконалення професійної лінгвосоосвітньої діяльності);

- уміння критично оцінювати і теоретично осмислювати якість і достовірність як будь-яких джерел даних, так і будь-якого автентичного матеріалу, грамотно відбираючи необхідну інформацію для вдосконалення наявних мовних і лінгвокраїнознавчих знань та набуття нових;

- уміння повноцінно і продуктивно сприймати, розуміти й обробляти іншомовну інформацію за допомогою прийомів генералізації, систематизації та узагальнення, а також створювати якісно нову інформацію, використовуючи інформаційно-пошукові системи і застосовуючи різні способи її кодування (переведення з однієї знакової системи в іншу) та перекодування;

- уміння грамотно та ефективно здійснювати іншомовне спілкування в інформаційному середовищі у відповідності із загальноприйнятими міжнародними нормами та правилами мережевих інформаційних ресурсів;

У процесі досягнення нових для суб'єкта цілей лінгвосоосвіти можуть відбуватися формування та розвиток новоутворень, або особистісних властивостей, таких як особистісна креативність, здатність до творчого пошуку. Евристична пошукова активність, творчий підхід є найважливішими ресурсами лінгвосоосвітньої діяльності, оскільки дозволяють долати руйнівні наслідки невдач, сприймаючи кожен з них як стимул для ще більшого прагнення до створення самим індивідом власної ефективної системи дій та різних їх поєднань при вирішенні тієї чи іншої проблеми або самоосвітньої задачі.

Психологами підкреслюється, що творчість, як здатність людини створювати якісно нові, (такі, що не мають аналогів), матеріальні та духовні цінності, є невід'ємною частиною розвитку та самореалізації людини [126]. Виходячи з цього, лінгвосоосвітню діяльність особистості, – що передбачає високий рівень розвитку самостійного мислення, здатність відмовитися від стереотипів і норм, усталених цінностей, яка надає унікальності кінцевому результату, – можна також уважати одним із проявів творчої діяльності.

У відповідності з цим, однією з головних задач формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти є розвиток у них *творчих умінь*, конкретний зміст яких та їх особливості проявляються в:

- самостійному перенесенні знань, умінь та відомих способів діяльності в нову ситуацію або в нові умови;
- бачення нової проблеми в уже знайомій ситуації;
- самостійне комбінування стандартних способів вирішення проблеми з альтернативними або кардинально новими тощо.

Таким чином, на основі наведених положень правомірним є вважати ключовими засобами лінгвосоосвітньої діяльності вміння та навички даної діяльності, які і визначають практичну готовність студентів до лінгвосоосвіти.

Рефлексивно-оцінний компонент

Отже, в процесі формування готовності до лінгвосоосвіти студент має навчитися будувати різноманітні процеси лінгвосоосвітньої діяльності, оволодіваючи необхідними для цього знаннями та засобами і засвоюючи способи діяльності, в які ці засоби організовані. Однак, побудова процесів діяльності не

завжди призводить до засвоєння нових способів діяльності та розвитку нових здібностей і відповідних психічних функцій, адже для цього необхідною є додаткова організація самого процесу засвоєння. Зокрема, для ефективної та активної лінгвосамоосвітньої діяльності недостатньо лише процесів, спрямованих переважно на орієнтування та пізнання (когнітивні процеси); на активізацію та оцінювання (саморегуляційні процеси); на стабілізацію активності (вольові процеси) та на спонукання, ініціацію цієї активності (мотиваційні процеси). Об'єктивно необхідними також є процеси, спеціально спрямовані на побудову, організацію та регуляцію активності поведінки та діяльності. В якості таких специфічних регулятивних процесів слід розглядати рефлексію, як «своєрідний загальнопсихологічний «еквівалент» метакогнітивних феноменів» [367, с. 151].

Потрібно, щоб сама діяльність стала предметом спеціальної обробки, щоб на неї спрямувалася б нова, вторинна діяльність. Інакше кажучи, має з'явитися рефлексія стосовно вихідної діяльності. Її специфічна задача полягає в тому, щоб виокремити в побудованому процесі діяльності певні нові утворення, які могли б слугувати засобами для побудови нових процесів діяльності. При цьому має відбуватися зіставлення процесів діяльності з уже наявними системами об'єктивних засобів і способів, і лише на цій основі може здійснюватися дійсно об'єктивний аналіз процесів. Очевидним є те, що аналіз не може обмежуватися одним лише процесом, а має охоплювати також задачі, об'єкти і продукти процесів діяльності. Підсумком рефлексії буде виокремлення та оформлення в певному вигляді нових об'єктивних засобів побудови діяльності. І лише після того, як їх буде виокремлено та оформлено, коли вони стануть об'єктивною дійсністю, з'явиться можливість їх засвоєння (у формі способів діяльності) та розвитку тих психічних функцій, які є необхідними для оперування цими засобами.

Виходячи з того, що рефлексія відноситься до змісту предметних знань та діяльності суб'єкта, і передбачає дослідження вже здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та підвищення її результативності в подальшому, можемо стверджувати, що особистісна рефлексія складає основу механізму протікання лінгвосамоосвітньої діяльності. Так, первісно, рефлексія породжується мотивацією оволодіння або вдосконалення

іноземної мови, модифікації або покращення якості лінгвосоосвітньої діяльності; а запускають рефлексивні процеси, за визначенням Дж. Мун (J. Moon), ситуації невизначеності, перепони або ускладнення при здійсненні певної діяльності, коли її перетворення на стадії проблематизації стає предметом рефлексивного аналізу [489]. Процес переосмислення проблемної ситуації виражається, з одного боку, в зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до свого Я, та, з іншого боку, – до своїх знань, умінь та навичок, що в результаті призводить до мобілізації ресурсів Я для вирішення конкретної задачі.

Наприклад, у мотиваційному компоненті рефлексивна активність забезпечує цілепокладання та проявляється, коли студент визначає для себе необхідність, сенс, цінності лінгвосоосвіти. В процесі лінгвосоосвітньої діяльності рефлексія, що виступає як акт самоспостереження, самоаналізу, самороздумів дозволяє входити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї лінгвосоосвітньої діяльності та себе самого, як її суб'єкта, з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки з точки зору її ефективності та виявлення причин позитивної або негативної динаміки даного процесу.

Так, у процесі своєї лінгвосоосвітньої діяльності студент осмислює свій вихідний рівень іншомовних знань та вмінь (інформація про зміст свого знання та незнання, вміння та невміння); зіставляє його з кінцевим рівнем (інформація про засвоєні дії, що відносяться до способів набуття, розвитку та перетворення знання); визначає, в чому та наскільки у нього відбулися зміни (самовизначення стосовно даного знання та відповідного вміння). Таким чином, особистісна рефлексія, переводячи зовнішньо виражений у знаннях, уміннях та навичках результат лінгвосоосвітньої діяльності в суб'єктний досвід особистості, призводить до трансформації як самої діяльності, так і самої особистості. У результаті реалізується одна з основних функцій рефлексивності – перетворювальна, що складається з можливості зміни особливостей прояву певних якостей, а отже і характеру, і впливу на діяльність; а також рівня самосвідомості особистості.

Як бачимо, рефлексія, « ... сутність якої полягає в унікальному досвіді особистісного сприйняття, осмислення, переживання, оцінки ставлень до того, що пов'язане з різними

сферами діяльності індивіда ... » [115, с. 283], – будучи метакогнітивним процесом регуляції діяльності та суб'єктно-особистісним механізмом інтеграції теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей, – є одним із наймогутніших інструментів саморозвитку особистості та важливим психологічним механізмом лінгвосамоосвіти, що вможлиблює усвідомлення власної діяльності.

Отже, для того, щоб результатом процесу лінгвосамоосвітньої діяльності була позитивна динаміка розвитку особистості, необхідно щоб над цим процесом надбудовувалася вторинна, рефлексивна діяльність, яка б виокремлювала нові засоби, оформлювала їх у вигляді об'єктивних способів діяльності, та щоб ці засоби або способи діяльності потім засвоювалися індивідом у своїй функції засобів побудови нових процесів діяльності, забезпечуючи розвиток відповідних психічних функцій.

Цілком очевидним є те, що таке рефлексивне виокремлення та оформлення засобів і способів діяльності є дуже складним, адже саме ступінь сформованості у студентів рефлексивних умінь визначає їх як суб'єктів лінгвосамоосвітньої діяльності. Через це, в умовах відсутності належного педагогічного нагляду та впливу, якщо студент буде змушений на власний розсуд відкривати для себе нові способи діяльності, процес формування готовності до лінгвосамоосвіти буде протікати надто повільно, тому, щоб сформувати у студента вміння здійснювати самоосвітню діяльність, необхідно навчити його здійснювати рефлексію.

Важливо звернути увагу на те, що дефіцит рефлексії робить людину неспроможною до самоперетворення. Розвинена здатність до рефлексії, навпаки, є могутнім інструментом саморозвитку особистості. Особистісна рефлексія здійснюється, здебільшого, у формі самоконтролю, самоаналізу та самооцінки. Процес самоконтролю, як уміння співвідносити одержаний результат з докладеними для його досягнення зусиллями, дозволяє одночасно корегувати свою діяльність та зменшувати відсоток допущених помилок. Проведений самоконтроль має призвести до певного результату, за яким студент зможе скласти для себе загальне уявлення щодо якості власної лінгвосамоосвітньої діяльності, для чого доцільним є проведення самоаналізу. Самоаналіз не лише відображає результати самоконтролю, але й дозволяє визначити

причини одержання саме таких результатів, скорегувати свої виконавські дії, обрати оптимальні навчальні стратегії. У процесі самоаналізу відбувається зіставлення знань, умінь та навичок, необхідних для виконання конкретного аспекту лінгвосамоосвітньої діяльності з наявним суб'єктивним лінгвосамоосвітнім досвідом особистості. За отриманими результатами самоаналізу проводиться самооцінка. З позиції психології, саме самооцінка є регулятором діяльності, адже оцінка діяльності за умов відповідної педагогічної організації у формі самооцінки створює передумови для формування навичок саморегуляції та самоконтролю.

Уміння *самоконтролю та самокорекції* включають:

- уміння внутрішнього самостереження та самоаналізу лінгвосамоосвітньої діяльності та визначення критеріїв самоконтролю та самозвітності;

- уміння здійснювати самоконтроль – аналізувати перебіг і результати своєї діяльності з опанування та підвищення рівня володіння іноземною мовою, тобто контролювати й оцінювати її не лише за результатами, але й за рівнем сформованості вмінь та навичок самоосвіти, а також за рівнем власного розвитку в цілому та за особистісними досягненнями;

- уміння оперативно вносити корективи в способи діяльності для досягнення запланованого результату;

- уміння актуалізації лінгвосамоосвітнього досвіду для перевірки правильності виконання аутометодичних дій;

- уміння виявляти типові для себе помилки та дефіцити в іноземній мові та накреслювати шляхи їх усунення;

- уміння загального самоаналізу свого стилю лінгвосамоосвітньої діяльності.

Самоконтроль, самоаналіз і самооцінка є не лише засобом самоперевірки, але й одним із інструментів грамотного та якісного планування, або самопроектування подальшої лінгвосамоосвітньої діяльності, постановки адекватних цілей і задач, а також шляхів їх досягнення.

Таким чином, структуру процесу рефлексії лінгвосамоосвітньої діяльності, як центральної ланки самовдосконалення особистості та сутнісної складової лінгвосамоосвіти, можемо представити в такому вигляді:

«самоконтроль → самоаналіз → самооцінка → самопроекування
→ самореалізація».

Вершиною ієрархії компонентів структури готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, що в купі з іншими компонентами забезпечує цілісність даної категорії, є метапізнання, як здатність особистості до найвищого прояву рефлексії лінгвосамоосвітньої діяльності. Метапізнання, виступаючи функцією метакогнітивних процесів найвищого рівня, є найвищим ступенем когнітивної активності особистості, оскільки вможливорює формування узагальненої картини світу, будівництва життєвих планів, вибір масштабних життєвих цілей, визначення специфіки і спрямованість пізнавальної діяльності та її основних стратегій, – тобто «ті неповторні та унікальні риси, що характеризують людину саме як суб'єкта пізнання» [140, с. 204]. Однак, необхідно акцентувати увагу на тому, що саме рефлексія, будучи інтегрованою в кожний аспект метапізнання, виступає основним засобом розвитку метапізнання, оскільки лише шляхом рефлексивного аналізу суб'єкт усвідомлює специфіку своєї діяльності, особливості задач і контексту, а також отримує можливість моніторингу та контролю своєї активності.

Вивчення широкого кола джерел з психології [434; 472; 545] дозволило виявити, що концепт «метапізнання» тлумачиться як: «мислення про пізнання», «пізнання особливостей мислення», «контроль над пізнанням», «знання про знання», «мислення про мислення». Актуалізація метапізнання відбувається через два основні його аспекти – метакогнітивне знання та метакогнітивний контроль. При цьому метапізнання формує як знання та контроль пізнавальних особливостей суб'єкта, так і знання та контроль пізнавальних процесів. Отже, завдяки такій дуальній структурі метапізнання вможливаються як усвідомлення поточних когнітивних процесів та їх основних детермінант (особистісних особливостей, параметрів задачі та наявних в арсеналі суб'єкта когнітивних стратегій), так і контроль та регуляція когнітивної активності шляхом використання стратегій планування, моніторингу, оцінки та модифікації мислення.

Уважаємо за доцільне коротко схарактеризувати такі беззаперечно важливі для лінгвосамоосвіти метапроцеси, як: метакогніція, метарозуміння, метапам'ять, метарефлексія,

метакомунікація. Так, стрижньовим у концепції метапізнання є поняття «знання та пізнання щодо пізнавальних явищ», або «мислення стосовно власного мислення». Уже в самій етимології поняття «метакогнітивний» міститься вказівка на вихід за межі когнітивної підсистеми психіки («мета»); момент виходу до іншого якісного стану – регулятивного. Тому метакогнітивні процеси – це не тільки і не стільки «над»-когнітивні процеси, скільки «пост»-когнітивні, тобто регулятивні. Відзначимо, що метакогнітивні процеси дозволяють контролювати декілька рівнів регуляції діяльності, зокрема: регуляцію її виконавської складової, стратегій її здійснення та власних психічних станів. Отже, метакогніція – це знання про пізнання та здатність здійснювати постійну свідому рефлексію власних процесів мислення, контролювати й керувати ними.

Метарозуміння відноситься до знання про розуміння та регулювання процесу свого розуміння.

Термін «метапам'ять» означає здатність суб'єкта відслідковувати й керувати процесами запам'ятовування, зберігання та витягання інформації; знання про власну пам'ять, зокрема, її зміст, процеси та стратегії запам'ятовування; а також знання про те, які чинники впливають на ефективність мнемічної діяльності.

Варто зазначити, що в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності предметом рефлексії може бути і сама рефлексія або інші психічні стани особистості. В даному випадку рефлексія може виступати як метастан, який називають «рефлексія над рефлексією», «авторефлексія», «метарефлексія». Однак, слід уточнити, що рефлексія над власним «станом рефлексії» не створює якоїсь принципово нової якості, а лише свідчить про ускладнення, власне, стану рефлексії, як метастану.

Найважливішою метакогнітивною навичкою в контексті лінгвосамоосвіти виступає метакомунікація, або комунікативна рефлексія. Рефлексія в цьому контексті розглядається як суттєва складова сформованості вміння спілкування та міжособистісного сприйняття, а також як специфічна здатність людей до взаємопізнання. Вона реалізується у формі «роздумів за іншу особу», як здатність зрозуміти, що думають інші люди, та усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером з

комунікації. Високий рівень розвитку метакомунікативних функцій суб'єкта в процесі спілкування проявляється в багаторівневості рефлексивного відслідковування перебігу комунікативного акту.

Отже, основними компонентами метапізнання є метакогнітивні знання, як усвідомлення поточних когнітивних процесів та їх основних детермінант, а також метапізнавальний контроль і регуляція когнітивної активності шляхом планування, моніторингу, оцінки та модифікації мислення.

Рівень управління компонентами метапізнання обумовлюється вибором відповідних стратегій, які визначаються як певний алгоритм дій, установлення послідовності мислення та поведінки для одержання результату [306, с. 751]. Навчальні стратегії, які формуються на основі комплексу первинних автоматизованих навчальних дій, до складу яких уходять усталені способи обробки інформації, оцінки, контролю та регуляції власної діяльності, є результатом вибору людиною конкретних дій з безлічі інших, що ґрунтуються на сталих індивідуальних характеристиках особистості – ціннісних орієнтаціях, здібностях, мотиваційній спрямованості. Стратегія, як план ментальних дій, реалізується за допомогою низки тактик – елементарних навчальних дій, що входять до складу стратегій та усвідомлено застосовуються студентами.

Під стратегією самостійного вивчення іноземної мови ми розуміємо напрям та усталений комплекс дій з цілеспрямованої організації суб'єктом процесу засвоєння нових знань, набуття мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь; вироблення програми дій; конкретних інтелектуальних способів та прийомів; розподілення ресурсів, необхідних для досягнення поставленої мети. Основними компонентами навчальних стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності виступають:

- довготермінові цілі оволодіння іноземною мовою та культурою, які визначають організацію лінгвосамоосвітньої діяльності у тривалій перспективі;

- технології, способи, прийоми, методи, за допомогою яких здійснюється досягнення цілей лінгвосамоосвіти;

- ресурси, які забезпечують реалізацію лінгвосамоосвітніх цілей та управління лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Убачаємо доцільним, установити різницю між стратегією та вмінням, яка полягає в тому, що стратегія – це ментальний план дій, розроблений для того, щоб більш ефективно досягати певної мети щодо оволодіння мовою, а вміння – здатність усвідомлено здійснювати дію [305, с. 440]; стратегія спрямована на цілепокладання, пов'язана з розумовою діяльністю, тоді як уміння орієнтоване на досягнення мети і має більш прагматичний характер. При цьому, з нашої точки зору, рівень та ефективність стратегічного мислення беззаперечно залежать від рівня розвитку відповідних умінь. Чим вищим є ступінь розвитку конкретного вміння, тим більш ефективно студент користується навчальними стратегіями.

Аналіз широкого кола наукової та науково-методичної літератури з проблеми дослідження [215; 492; 495] дозволив визначити, схарактеризувати і згрупувати стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності таким чином: спеціальні предметні та загальні (або допоміжні).

Спеціальні предметні стратегії, з одного боку, пов'язані із власне мовними операціями, мовленнєвими та загальнокогнітивними діями та, з іншого боку, – зі сферою педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов і спрямовані на формування «професійного мислення».

Спеціальні предметні стратегії, у свою чергу, поділяються на:

1) стратегії вивчення мови, які полягають у свідомому виборі відповідних стратегій та способів засвоєння мовного матеріалу, а саме:

- стратегій отримання мовних засобів (дії для вивчення лексики, дії з упорядкування та структуризації вивченої лексики тощо);

- стратегій пошуку опор (використання графічних опор; виокремлення структурних і логічних частин тексту; виявлення ключових фраз); визначення підзаголовків; складання поняттєвих рядів слів).

- ресурсних стратегій (відбір та складання навчальних матеріалів і дидактичних засобів; ведення різноманітних навчальних записів, словників, особистих граматичних та інших довідників);

2) стратегії використання мови передбачають усвідомлений процес вибору засвоєного матеріалу для здійснення комунікації мовою, що вивчається. До таких стратегій відносяться:

- стратегії практичного застосування іншомовних навичок (техніки самостійного управління та контролю ментальних процесів; володіння прийомами активного читання та структурування текстів; оперування способами орієнтування в змісті тексту за ключовими словами; здатність до використання прийому контекстної довідки для встановлення значення незнайомих лексичних одиниць тощо);

- комунікативні стратегії (стратегії використання вербальних і невербальних засобів для вибудовування процесу ефективної міжособистісної взаємодії);

- стратегії мовної рефлексії (прийоми аналізу мовних форм і змісту мовних висловлювань; усвідомлене зіставлення мовленнєвих структур тощо);

3) стратегії, спрямовані на активізацію розумових процесів для вивчення іноземної мови. Їх можна розподілити на три види: стратегії пам'яті / запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні.

Мнемічні стратегії, які передбачають застосування різноманітних мнемотехнік, зокрема, використання зорових і звукових образів, асоціацій; циклічного повторення; рухів, жестів, міміки тощо.

Когнітивні стратегії дозволяють засвоювати навчальну інформацію, а саме: розуміти, відтворювати і трансформувати навчальний матеріал іноземною мовою; допомагають студенту безпосередньо оперувати набутими мовними знаннями.

Компенсаторні стратегії надають студентам можливість адекватно розуміти і продукувати висловлювання мовою, що вивчається, в умовах недостатнього володіння мовними засобами. До даних стратегій можна віднести такі, як: здогадка, використання міміки та жестів, перефразування, апроксимація, застосування слів у контексті, звернення до синонімії тощо

Другу велику групу стратегій складають загальні, або допоміжні стратегії, які застосовуються для управління процесом лінгвосамоосвіти і включають метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії.

Метакогнітивні стратегії полягають у виборі власного стилю лінгвосамоосвітньої діяльності і можуть бути визначені як методи управлінського типу, що забезпечують самостійну організацію процесу лінгвосамоосвіти без безпосереднього звернення до

іноземної мови. Метакогнітивні стратегії відрізняються від когнітивних не стільки за змістом, скільки за функціями, які вони виконують, за їх спрямованістю. Так, наприклад, когнітивні стратегії, як базові, використовуються для досягнення певної мети, а метакогнітивні – для перевірки ступеню досягнення цієї мети. Виступаючи в якості операційних механізмів управління, метакогнітивні стратегії включають:

- стратегії цілепокладання (постановка цілей і планування послідовності дій з їх досягнення; побудова траєкторії особистих очікувань, ініціація та ідентифікація проблеми, співвіднесення нової інформації з уже відомою, самоідентифікація);

- стратегії організації процесу лінгвосоосвіти (самоорганізація – ознайомлення з особливостями функціонування іноземної мови та раціональними прийомами оволодіння нею, вибір адекватних розумових стратегій, пошук можливостей мовної практики; моніторинг, – як стратегія спостереження за якістю засвоєння іншомовного матеріалу, – орієнтований на вміння надавати допомогу самому собі при оволодінні різними аспектами професійної іншомовної діяльності; акцентуація уваги на найближчих і віддалених цілях оволодіння та вдосконалення іноземної мови;

- стратегії оцінювання процесу лінгвосоосвіти, а саме: регулювання та оцінка когнітивних процесів; самоконтроль і корекція лінгвосоосвітньої діяльності, виявлення помилок, оцінка ефективності стратегій, які використовувалися на різних етапах лінгвосоосвітньої діяльності.

Метакогнітивні стратегії, виступаючи провідним чинником «стратегічності поведінки», – яка визначається кількістю та ефективністю стратегій, що використовуються в лінгвосоосвітній діяльності, – дозволяють студентам самостійно вибудовувати власну траєкторію лінгвосоосвіти, а також набути «самості», тобто суб'єктності не лише стосовно зовнішнього, але й свого внутрішнього світу. Саме «стратегічність поведінки» виступає провідним чинником, що забезпечує ефективність лінгвосоосвіти в цілому, адже завдяки цьому будь-яка проблема, що виникає, репрезентується одразу на декількох когнітивних рівнях, а її вирішення повністю усвідомлюється та відслідковується.

У якості прикладів метакогнітивних стратегій, що забезпечують високу продуктивність мовної самоосвіти, можна навести такі: виявлення та аналіз повторюваних мовних паттернів, моніторинг правильності і граматичної будови рідного та іношомовного мовлення, ретельний аналіз помилок, оцінка ефективності особливостей та планування іноземної мови тощо, що дозволяє, (особливо метакогнітивно обдарованим суб'єктам), швидше розуміти змістову будову мовлення, правильніше відгадувати і добудовувати значення малознайомих слів у фразі, (якщо в цьому є необхідність), тощо. Як бачимо, метакогнітивні стратегії працюють у тандемі зі спеціальними предметними стратегіями і можуть бути використані при самонавчанні всіх видів мовленнєвої діяльності.

Афективні стратегії допомагають мінімізувати негативний вплив стресових ситуацій за рахунок самоконтролю та регуляції свого емоційного стану, мотивації, власного ставлення до лінгвосамоосвіти. Прикладом даного виду стратегій можуть слугувати копінг-стратегії, які дозволяють долати психологічно складні ситуації та небажані поведінкові прояви в процесі вирішення проблемних ситуацій у рамках лінгвосамоосвітньої діяльності [400, с. 123].

Соціальні стратегії уможливають здійснення опосередкованого впливу на процес лінгвосамоосвіти. Вони передбачають прояв ініціативи щодо розширення сфери своєї взаємодії з іншими людьми, як у процесі вивчення іноземної мови, так і в ході іношомовної комунікації тощо.

Уважаємо за необхідне включити до системи стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності також мета-, макро- та мікροстратегії [9, с. 216].

Метастратегії – це великі та складні конструкції розумової діяльності, які дозволяють особистості здійснювати повне самоуправління лінгвосамоосвітою, а саме: планування, організацію, регуляцію та прогнозування кінцевого результату своєї лінгвосамоосвітньої діяльності. Метастратегії спрямовані на постановку довгострокових цілей, планів, програм, що визначають організацію лінгвосамоосвітньої діяльності на перспективу; вироблення індивідуальних моделей, технологій, способів, прийомів, методів, ресурсів, за допомогою яких реалізується досягнення цілей

лінгвосамоосвіти; пошук та вміння оцінювати макро- та мікстратегії, які були задіяні на різних етапах лінгвосамоосвітньої діяльності; об'єктивну інтерпретацію та критичну оцінку іншомовної інформації з позиції міжкультурного діалогу.

Макростратегії, як правило, складаються з безлічі мікстратегій та мають на виході певні складні рішення. Наприклад, стратегії перегляду та корекції змісту кожного конкретного етапу лінгвосамоосвітньої діяльності на основі моніторингу та аналізу поточної діяльності та зіставлення проміжних результатів із загальною метою; стратегії регулювання, спрямовані на організацію та координацію процесу вирішення конкретної аутометодичної задачі. Макростратегії дозволяють визначити послідовність дій та порядок кроків, які мають бути реалізовані для вирішення аутометодичної задачі та здійснення поточних цілей; установити інтенсивність когнітивних операцій та швидкість роботи, необхідну для вирішення задачі; проаналізувати та переробити іншомовну інформацію.

Мікстратегії навчання – це конкретні засоби та прийоми, спрямовані на підготовчу діяльність для вирішення певної проблеми або актуальних аутометодичних задач.

Таким чином, стратегії лінгвосамоосвіти можна визначити як комбінації інтелектуальних прийомів, які оптимізують процес вивчення та практичного використання іноземної мови, організуючи певним чином перебіг процесу набуття нових знань, а також формування мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь.

Оволодіння та застосування майбутніми вчителями іноземних мов вищевикладеного комплексу стратегій, – від мікро- до метарівня, забезпечує накопичення ними суб'єктного досвіду продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності, на основі якого відбувається формування індивідуального стилю лінгвосамоосвіти.

Отже, готовність студентів до лінгвосамоосвіти може, з нашої точки зору, розглядатися як професійно значуще багатоаспектне новоутворення особистості, що включає в себе знання, вміння, способи, стратегії та досвід лінгвосамоосвітньої діяльності, а також особистісні якості, що проявляються в потребі, здатності та готовності до самостійної реалізації даного виду діяльності, спрямованої на досягнення особистісної, професійної, соціальної самореалізації майбутнього фахівця. Будучи складовою структури

загальної готовності майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності, готовність до лінгвосамоосвіти розуміється як здатність особистості підтримувати й підвищувати за рахунок самоосвіти рівень володіння іноземною мовою для неперервного вдосконалення професійно-педагогічної діяльності та задоволення особистісно-професійних потреб.

Кожний з компонентів досліджуваної готовності окремо являє собою багаторівневе інтегральне утворення, всі компоненти якого є взаємопов'язаними та взаємопроникають один в одного. Так, мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулювальну, спрямовальну, мотиваційну, емотивно-ціннісну функції; когнітивний – пізнавальну, розвивальну, інформаційну, регулювальну, орієнтувальну функції; організаційно-процесуальний компонент готовності до лінгвосамоосвіти реалізує організаційну, пізнавальну та процесуальну функції; рефлексивно-оцінний – регулятивну, контролювальну, оцінну, корегувальну та компенсаторну функції, а також здійснює і регулює взаємодію та взаємозв'язок між компонентами готовності студентів до лінгвосамоосвіти, що формуються в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності. Мотиваційно-ціннісний та рефлексивно-оцінний компоненти кваліфікуються як психологічна, когнітивний – як теоретична, організаційно-процесуальний – як практична готовність студентів до лінгвосамоосвіти.

Виокремлені нами структурні компоненти готовності знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємодії, утворюючи цілісну динамічну структуру. Важливо наголосити на тому, що в разі недостатньої сформованості якогось компонента, повноцінне формування готовності до лінгвосамоосвіти є неможливим.

Найвищий ступінь готовності до лінгвосамоосвіти визначається виходом студентів-майбутніх учителів іноземних мов у своєму інтелектуальному розвитку та самонавчанні на метакогнітивний рівень, що передбачає здатність самостійно ставити перед собою цілі, вироблювати власну тактику і стратегію їх реалізації, здійснювати проміжний та підсумковий самоконтроль, тобто досягнути рівня лінгвоавтодидакта.

3.2. Лінгводидактична технологія формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти

Ураховуючи той факт, що формування готовності до лінгвосоосвіти є процесом багатоплановим, комплексним, пов'язаним зі всебічним впливом на особистість, який потребує разом із включенням у керування лінгвосоосвітою різних систем управління, виникає необхідність у його технологічній побудові, тобто «реалізації у певній часовій і змістовій послідовності організації самостійної навчальної діяльності за фазами, стадіями й етапами» [195, с. 247].

Перш ніж розкрити зміст і сутність пропонованої нами лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти, вважаємо за необхідне розглянути відповідний термінологічний апарат.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що на сьогодні не існує однозначного визначення поняття «технологія». Так, поряд із «педагогічною технологією» використовуються такі терміни, як «освітня технологія», «дидактична технологія», а також «технологія навчання». «Педагогічна технологія», як хронологічно первісне поняття, тлумачиться як галузь педагогічної науки [352]; цілісний освітній процес [252, с. 24]; «система науково обґрунтованих дій та взаємодій елементів навчального процесу» [266, с. 9]; процес розробки й реалізації в освітній установі педагогічного проекту [298; 299]; процес, який включає систему процедур [71, с. 12], сукупність способів ... педагогічної взаємодії [258, с. 43]; методи, засоби навчання і теорію їх використання [122]. Представниками західної науково-педагогічної спільноти педагогічна технологія розглядається як галузь дослідження теорії і практики (в рамках системи освіти) [508]; як комплексний інтегративний процес [454], що включає людей, ідеї, прийоми, засоби, а також способи управління, які охоплюють усі аспекти засвоєння знань [525] з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії [511], який ставить за своє завдання систематизацію освіти [515], підвищення ефективності педагогічного процесу [521], оптимізацію форм освіти [456], вирішення педагогічних проблем [419].

Узагальненим визначенням поняття «педагогічна технологія» можна вважати тлумачення Г. Селевка, який розглядає означену педагогічну категорію, як сукупність таких трьох аспектів:

- наукового: педагогічні технології – це частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст виховання та навчання; і проектує педагогічні процеси;

- процесуально-описового: алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

- процесуально-діючого: здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [289, с. 4].

Поряд із цим, аналіз широкого кола джерел засвідчив, що різні визначення поняття педагогічної технології об'єднує загальний висновок про те, що специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній «намічається та здійснюється такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей» [266, с. 42] і досягнення специфічних і потенційно відтворюваних результатів [487], а головними якісними характеристиками педагогічної технології визначаються концептуальна обґрунтованість, системність, ефективність, відтворюваність і керованість [289, с. 46].

Як відомо, об'єктом педагогіки є освіта, тому в сучасному науковому обігу терміни «педагогічна технологія», «освітня технологія» та «дидактична технологія» часто розглядаються як синоніми.

Оскільки лінгвістична складова у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов відіграє провідну роль, з урахуванням специфіки конкретної предметної галузі, а також традицій її відображення в науковій теорії лінгводидактики, цілком обґрунтованим видається виокремлення особливого класу педагогічних технологій – лінгводидактичної технології, що покликана надати як опис механізмів засвоєння іноземної мови, так і специфіку управління цими механізмами в навчальних умовах.

Лінгводидактична технологія розглядається в нашому дослідженні як системна організація навчально-виховного процесу, що характеризується високим ступенем гарантованості прогнозованого результату і здійснюється як викладачем, так і

студентом (у режимі самоуправління) з опорою на процеси самості й пізнавальну активність особистості в ході самостійного оволодіння іноземною мовою.

Уважаємо за необхідне загострити увагу на відмінності понять «система» і «технологія». Так, система є більш широкою категорією, ніж технологія, адже до складу системи можуть одночасно входити декілька технологій. Крім того, термін «система» частіше застосовується для фіксації певної статичної, структурної єдності окремих взаємопов'язаних компонентів, тоді як технологія характеризує процес у часі, акцентує перш за все, функціонування, перебіг, зміни, які відбуваються з суб'єктами та об'єктами діяльності, передбачає досягнення запланованих результатів. Саме тому, стосовно до нашого дослідження, технологічна організація процесу лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов має спиратися на ідею цілісності системи лінгвосамоосвіти і необхідності досягнення кінцевого результату – формування їх готовності до лінгвосамоосвіти впродовж життя.

Отже, лінгводидактична технологія формування готовності майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти являє собою впорядковану сукупність організаційних, психологічних, дидактичних форм взаємодії викладачів і студентів, спрямованих на реалізацію в освітньому процесі педагогічного ЗВО змісту, методів, форм та засобів лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей та потреб, і передбачає точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх.

Провідна мета лінгводидактичної технології має не лише збігатися з ціллю іншомовної підготовки студента – формування професійної вторинної мовної особистості, але й розширювати її рамки, тобто бути спрямованою на формування самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості.

Досягнення означеної мети в процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти є можливим за рахунок вирішення таких завдань:

- створення умов для набуття студентами досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності за рахунок творчого використання системи лінгвоавтометодичних знань, умінь і стратегій у самостійному набутті нових іншомовних знань і оволодінні іншомовними вміннями, а також розвитку необхідних для

здійснення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності якостей особистості;

- формування установки на неперервну лінгвосамоосвіту, підґрунтям якої мають стати вміння розробляти власну індивідуальну траєкторію лінгвосамоосвіти і сформований індивідуальний стиль лінгвосамоосвіти.

- забезпечення наступності у формуванні лінгвосамоосвітніх знань та вмінь студентів.

Вирішенню поставлених завдань сприятимуть:

- створення системоутворювальної та інтегрувальної теоретико-методологічної бази для здійснення і свідомого управління студентами власною лінгвосамоосвітою;

- вироблення засобами зовнішнього педагогічного впливу установки на лінгвосамоосвіту на основі вольової мотивації лінгвосамоосвітньої діяльності та формування потреб професійного саморозвитку особистості;

- систематичне і послідовне оволодіння студентами лінгвосамоосвітніми стратегіями, а також способами розумових дій та пов'язаних із ними аутометодичними знаннями;

- формування самокерованого механізму і рефлексії лінгвосамоосвітньої діяльності, які, згідно з нашою концепцією, складають внутрішню основу лінгвосамоосвіти;

- забезпечення умов для набуття студентами досвіду продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Виходячи з того, що основна функція лінгводидактичної технології, як системного цілісного засобу перетворення педагогічної діяльності, полягає в підвищенні якості освітнього процесу та в якнайкращому вирішенні задач особистісного розвитку студентів, за допомогою технологічної організації процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти вможливується здійснення розвивальної та перетворювальної функцій лінгвосамоосвіти і забезпечується поступове ускладнення та розширення діапазону лінгвосамоосвітньої діяльності студентів.

Таким чином вирішуються дві взаємопов'язані задачі – поетапне формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти і перехід студентів на більш високий рівень продуктивності лінгвосамоосвітньої діяльності.

Пропонована лінгводидактична технологія, передбачаючи взаємодію педагога і студентів у різних видах лінгвосамоосвітньої діяльності, організованих на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, способів і прийомів навчання основ лінгвосамоосвіти, (тобто «вміння вчитися»), базується на:

- розділенні процесу на взаємопов'язані етапи;
- координуванні та поетапному виконанні дій для досягнення поставленої мети;
- виконанні операцій і процедур, включених у кожний етап технології.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можемо визначити, що ключовим елементом системи лінгвосамоосвіти є лінгводидактична технологія, яка відображає етапи педагогічного процесу з поступового включення студентів у самостійну лінгвосамоосвітню діяльність, спрямованого на досягнення запланованого результату – формування готовності до лінгвосамоосвіти.

Цілком очевидним є те, що формування означеної готовності під час навчання у закладі вищої освіти має здійснюватися системно та охоплювати аудиторні заняття, позааудиторну та позаузівівську лінгвосамоосвітню діяльність, педагогічну практику, науково-дослідну діяльність.

Пропонована лінгводидактична технологія складається з відносно самостійних блоків, пов'язаних з етапами процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Розглядаючи різні аспекти організації самоосвіти студентів, науковцями виокремлюються такі етапи: в рамках формування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів – адаптивний, активного формування, трансформування [294, с. 143]; у межах формування самоосвітньої компетентності – пропедевтичний, базовий, продуктивний [143, с. 11]; розвиток навчальної автономії – етапи підготовки, тренування, практики та самооцінювання [220, с. 321–322].

Як показало дослідження, лінгвосамоосвіта, будучи складним багатовимірним явищем, має у своєму складі такі стрижньові компоненти, як: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, саморозвиток тощо, що виступають як специфічні види людської діяльності, яких можливо і необхідно

цілеспрямовано навчати. Тому процес формування готовності до лінгвосамоосвіти має бути побудований таким чином, щоб на кожному етапі мала місце поступова активізація та інтенсифікація в особистості всіх означених процесів «самості». Зважаючи на це, важливим для нашого дослідження є врахування класичних рівнів самостійності особистості, визначених ученими-психологами – копіювального, відтворювального і творчого [58. с. 267–269]; класифікації самостійних робіт, запропонованої П. Підкасистим, а саме: відтворюючих за зразком, реконструктивно-варіативних, евристичних, творчих (або дослідницьких) [253, с. 16–45]; а також виокремлених Г. Бейтсоном (G. Bateson) нейрологічних рівнів організації свідомості особистості стосовно процесу навчання [391]. За висновком ученого, на першій стадії (Zero-learning) має місце просте сприйняття інформації індивідом, на другій фазі (Proto-learning) виникає зміна поведінки як реакція на сигнал; на третьому етапі (Deutero-learning) відбувається включення нової поведінки в різні контексти, тобто розвиток здатності до певної поведінки та формування навичок певної поведінки в обумовлюючих контекстах. Також можливим є і четвертий ступінь навчання (Trito-learning), на якому зміни призводять до глибокого переосмислення людиною своєї особистості (a profound redefinition of a person's character itself).

Отже, виходячи з логіки розвитку процесів «самості», а також спираючись на теорію рівневої організації свідомості Г. Бейтсона, можна визначити, що формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має відбуватися за такими етапами: 1) пропедевтичний (або підготовчий), що передбачає набуття теоретичних лінгвосамоосвітніх знань та ознайомлення з базовими вміннями лінгвосамоосвітньої діяльності; 2) репродуктивний (або адаптаційний) етап, який включає накопичення суб'єктивного досвіду лінгвосамоосвіти; поступовий перехід від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності за зразком до реконструктивно-самостійної; від керованої діяльності з повним педагогічним управлінням до самокерованої; 3) саморегульовальний етап (або етап удосконалення досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності), що являє собою частково керовану викладачем практико-орієнтовану лінгвістичну самоосвіту (в умовах інституційної освіти – навчальна автономія); на даному етапі

зкладаються основи для становлення стійкої системи лінгвосамоосвіти; здійснюється перехід від репродуктивної до власної творчої лінгвосамоосвітньої діяльності; 4) експериментально-пошуковий (або творчий етап), який відзначається сформованою здатністю студента до постійної саморефлексії своєї лінгвосамоосвітньої діяльності і цілковитим самоуправлінням (у контексті формальної освіти – повна автономія); система лінгвосамоосвітньої діяльності інтегрується у спосіб життя майбутнього фахівця і стає його внутрішньою потребою.

При визначенні етапів ми виходили з розуміння особливостей і специфіки процесу лінгвосамоосвіти, який завжди має самоорганізований характер і передбачає набуття й розширення студентом особистого досвіду самостійного оволодіння іноземними мовами, що становить основу для вироблення індивідуальної моделі лінгвосамоосвітньої діяльності – «особистісного конструкту або системи понять, яка створюється суб'єктом з метою засвоєння, усвідомлення або інтерпретації ... реального досвіду» цієї діяльності [462, с. 31].

Перший і другий етапи є репродуктивними, оскільки визначаються спрямованістю на одержання конкретного результату готовими способами за певним зразком і стереотипами. Третій і четвертий етапи – продуктивні. Вони характеризуються вдосконаленням, модифікацією студентами вже відомих; відкриттям або створенням нових способів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, які найбільш відповідають їх індивідуальним потребам. При цьому вибір способів діяльності завжди пов'язаний з розв'язанням певного протиріччя або проблеми, пошуком і прийняттям конструктивного рішення. Вирішення проблеми, фактично, і складає зміст творчого пошуку у власній лінгвосамоосвітній діяльності.

Науковий інтерес для нашого дослідження представляє ступенева організація процесу самоосвіти Т. Бюзера (Т. Büser), що включає такі стадії: самонавчання (Selbstlernen), самокероване навчання (selbstgesteuertes Lernen), самовизначене навчання (selbstbestimmtes Lernen) та самоорганізоване навчання (selbstorganisiertes Lernen) [402, с. 30–31].

Схожої дослідницької позиції щодо розуміння одного з ключових елементів лінгвосамоосвіти, а саме: пізнавальної

самостійності, як здатності студента до самоуправління, дотримується І. Гініатулін [68], який доводить, що загальним критерієм самостійності слугує наявність, відсутність або характер зовнішніх опор, що можуть функціонувати в різних формах, і носіями яких можуть бути викладач, навчальні засоби або партнери з навчальної діяльності. На основі зазначеного критерію учений виокремлює такі види самостійної навчальної діяльності: регламентовану, що здійснюється за допомогою значного обсягу зовнішніх опор; орієнтовану, яка реалізується із застосуванням обмеженої їх кількості; власне самостійну, що виконується за повної відсутності будь-яких зовнішніх дидактичних опор. Четвертий, найвищий, ступінь самостійності передбачає творчу самостійну навчальну діяльність, що протікає, як і власне самостійна, без зовнішніх дидактичних опор, але являє собою не модифіковане відтворення студентом уже наявних у його досвіді способів, зразків і продуктів діяльності, а створення нових для себе прийомів самостійної навчальної діяльності або якісно нових її продуктів.

Беручи до уваги вищерозглянуті позиції, зокрема те, що з кожним наступним етапом, поряд із зменшенням частки управлінської функції викладача, підвищується ступінь суб'єктності студента, процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти слід розглядати, в залежності від механізмів регуляції, як два взаємопов'язані періоди, а саме: період початкової організації, що вимагає від педагога безпосередньої участі в діяльності студентів, з виявленням і вказівкою на причини появи помилок; і період самоорганізації, коли немає потреби в безпосередній участі викладача в процесі самостійного формування знань та вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Перший період, що охоплює пропедевтичний і репродуктивний етапи пропонованої лінгводидактичної технології, передбачає зовнішню регуляцію постановки студентом мети, процесу виконання і результатів лінгвосамоосвітньої діяльності. У ході другого періоду – самоорганізації – провідним виступає механізм саморегуляції, основу якого складають усвідомлений вибір студентом мети, способів, стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, а також рефлексивна самооцінка її результатів. Зазначений період включає в себе саморегульований та експериментально-пошуковий етапи.

Таким чином, перехід студента на наступний, організаційний, етап має супроводжуватися збільшенням ступеню його суб'єктності, як внутрішньої особистісної автономії, і зменшенням зовнішньої залежності від навчальної програми та викладача як в освітньому процесі, так і в самостійній лінгвосамоосвітній діяльності. Ступінь залежності визначається тим, яку домінуючу функцію виконує педагог. На першому етапі має місце регулятивно-контролювальна функція викладача і повна залежність студента. В цьому випадку мова йде про освітню модель авторитарного типу і, відповідно, про низький рівень прояву особистісної автономії студента. На другому – відбувається перехід студента від повної до часткової залежності за рахунок спільної діяльності кооперативного типу, спрямованої на роботу над лінгвосамоосвітньою програмою в співпраці з викладачем. Третій етап характеризується частковою залежністю студента за переважанням регулятивно-координувальної функції викладача. На четвертому – функції викладача зводяться до мінімальних допоміжно-корегувальних дій, або він уже взагалі не відіграє ніякої ролі в лінгвосамоосвітній діяльності студента. В даному разі йдеться про лінгвоавтотодидактичну освітню модель, у рамках якої повна відповідальність за процес і результати власної лінгвосамоосвітньої діяльності покладається на самого студента, що вимагає високого рівня сформованості суб'єктності. При цьому викладач не домінує над лінгвосамоосвітньою діяльністю студента, а виключно створює сприятливі умови для її ефективного здійснення.

Таким чином, на кожному наступному етапі лінгводидактичної технології, відповідно просуванню студента в удосконаленні своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, роль викладача поволі трансформується в бік мінімізації, адже в самоосвітній роботі допомога педагога має обмежуватися лише загальним керівництвом, оскільки, якщо вона буде детальною, самоосвіта втратить свою специфіку [278].

Важливим є зауважити, що дефіцит підтримки, прохолодні або недостатньо довірчі стосунки з викладачем можуть стати серйозним чинником, що знизить ефективність лінгвосамоосвіти, особливо на початковому етапі. У зв'язку з цим, виваженість, тактовність і стриманість, насамперед, з боку педагога є запорукою успішності процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Основними ознаками визначених нами етапів лінгводидактичної технології є неперервність і наступність.

Категорія «наступність» безпосередньо розповсюджується на всі компоненти лінгвосамоосвіти: цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми. Важливе значення має наступність цілей та змісту кожного подальшого етапу, які зумовлюють вибір і застосування відповідних методів, засобів і форм організації процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Ми розділяємо думку О. Малихіна про те, що «самостійна навчальна діяльність має бути організована в умовах вищого педагогічного навчального закладу таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання, спонукали й стимулювали висунення нових цілей (більш високого й відповідального рівня) та появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони повинні бути все тісніше пов'язаними з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю» [195, с. 89]. Тому на кожному етапі запропонованої лінгводидактичної технології наступність мети забезпечується тим, що послідовні цілі виходять з уже реалізованих попередніх, у результаті чого досягається кінцева мета.

Отже, лінгводидактичну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти ми розглядаємо як спеціально організовану систему поетапної педагогічної взаємодії студентів і викладача, яка характеризується можливістю вибору формату взаємодії, (а саме: авторитарного, кооперативного, координувального, лінгвоавтодидактичного); форм, умов та рівнів організації (індивідуальна або групова взаємодія); ступенем самостійності студента (повна або часткова залежність від викладача; часткова або повна автономія); специфікою цілепокладання (самостійне або зовнішнє), завдань, що вирішуються, та змісту діяльності в рамках взаємодії; тривалістю і неперервністю діяльності в межах спільної роботи.

Не зважаючи на те, що етапи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, як відносно самостійні блоки, мають власні цілі і задачі, процес включення студентів у лінгвосамоосвітню діяльність на кожному етапі має відбуватися за таким алгоритмом: мотивація, усвідомлення особистісної потреби в лінгвосамоосвіті, цілепокладання на даному

етапі; актуалізація лінгвосамоосвітніх знань, умінь та навичок, необхідних для організації та здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності; самоорганізація лінгвосамоосвітньої діяльності; рефлексія та самооцінка лінгвосамоосвітньої діяльності; визначення нових цілей на основі виникнення нової потреби, адекватної більш високому рівню лінгвосамоосвітньої діяльності.

Зазначимо, що даний алгоритм відповідає обґрунтованим нами в § 3.1. структурним компонентам готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти – ціннісно-мотиваційному, когнітивному, організаційно-процесуальному, рефлексивно-оцінному.

Розглянемо більш детально кожен етап вищезазначеного алгоритму.

Категорія «цілепокладання», згідно з положеннями діяльнісного підходу, виступає як необхідний вид діяльності в рамках певного процесу, продуктом якої є сформульована мета. В контексті нашого дослідження цілепокладання здійснюється через призму специфіки лінгвосамоосвіти в цілому в інтересах особистості кожного студента, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності, з урахуванням його індивідуальної зони найближчого розвитку [59, с. 317].

Слушним є зауважити, що, якщо мета лінгвосамоосвітньої діяльності не має особистісного сенсу для студента та у нього відсутнє усвідомлення її необхідності, лінгвосамоосвітня діяльність не буде результативною. Тому необхідною умовою її ефективності є трансформація поставлених цілей у внутрішні спонуки особистості, а її внутрішніх прагнень – у мотиви, які й стимулюють діяльність і примножують її цінність для саморозвитку, що часто є вирішальним чинником досягнення позитивних результатів лінгвосамоосвітньої діяльності.

У процесі формування готовності до лінгвосамоосвіти необхідним є враховувати те, що у різних студентів, у залежності від внутрішніх спонук, потреб та інтересів, будуть і різні задачі, пов'язані з мотиваційною сферою, що включає дієві мотиви, стійкі пізнавальні інтереси, нахили, установки, ступінь усвідомлення важливості неперервної лінгвосамоосвіти тощо. Особливу увагу слід звернути на необхідність забезпечення узгодженості між мотивами та цілями лінгвосамоосвітньої діяльності, адже

невідповідність цілей мотивам ускладнює реалізацію лінгвосамоосвітньої діяльності і, як наслідок, уповільнює розвиток особистості студента.

У процесі лінгвосамоосвітньої діяльності на стадії цілепокладання в рамках конкретного етапу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти важливе значення має не лише правильна постановка пріоритетної мети, адекватної даному етапу, але й наявність достатнього обсягу ресурсів для її досягнення.

Через це, на наступній фазі – актуалізації лінгвосамоосвітніх знань, умінь та навичок, що передбачає оцінку викладачем або самооцінку студентом власних стартових позицій щодо наявної у нього на даний момент часу інтелектуальної бази з метою її поповнення відсутніми ресурсами, які дозволили б студенту в подальшому вже без сторонньої допомоги організовувати та здійснювати власну лінгвосамоосвітню діяльність. Ця фаза є найбільш трудомісткою як для студента, так і для викладача, адже студенту, за якомога активної участі викладача, необхідно набути знань, умінь та навичок зі всього спектру складових, що входять у категорію «готовність до лінгвосамоосвіти».

У рамках фази самоорганізації практичне застосування набутих студентом знань, умінь та навичок лінгвосамоосвітньої діяльності сприяє розвитку у нього відповідних особистісних якостей суб'єкта означеної діяльності в процесі планування процесу лінгвосамоосвітньої діяльності, визначення засобів і способів її здійснення та, власне, реалізації цієї діяльності.

Варто зауважити, що ефективність і результативність даної фази безпосередньо залежить від якості виконання студентом кожного з елементів двох попередніх фаз.

Стадія самооцінювання характеризується найвищим рівнем усвідомленості й саморегуляції. Студент на основі рефлексії та самоконтролю здійснює аналіз перебігу та результатів власної лінгвосамоосвітньої діяльності, зокрема, своїх прагнень до самостійного опанування іноземною мовою; коректності висунутих цілей і задач лінгвістичної самоосвіти; процесу самостійного пізнання з точки зору правильності й повноти виконання самоосвітніх дій та операцій, що є складовими означеного процесу; ступеню оволодіння необхідними для лінгвосамоосвіти вміннями;

вірності вибору способів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності тощо. А на основі самоаналізу досягнень і допущених помилок визначаються шляхи проведення корекції та вдосконалення лінгвосамоосвітньої діяльності на наступному етапі формування готовності до лінгвосамоосвіти.

Сутність фази постановки нових цілей полягає в тому, що кожний з визначених нами етапів має свою конкретну мету, послідовна реалізація якої виступає обов'язковою умовою постановки наступної цілі і початку наступного етапу.

Таким чином, процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має вигляд своєрідної спіралі, кожний виток якої відповідає певному етапу (пропедевтичному, або підготовчому; репродуктивному, або адаптаційному; саморегулювальному, або етапу вдосконалення досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності; експериментально-пошуковому, або творчому). Усі окреслені нами фази циклічно повторюються на кожному наступному етапі, але на якісно новому рівні. Це сприяє просуванню особистості на більш високі ступені здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності, результатом чого має стати вироблення індивідуального стилю лінгвосамоосвіти, тобто способу лінгвосамоосвітньої діяльності, основу якого складають індивідуальні особливості оволодіння іноземною мовою та власний досвід самонавчання іноземних мов. При цьому головною спрямованістю діяльності студента в процесі лінгвосамоосвіти має бути постійне збагачення та прирощування цього досвіду.

Важливим є акцентувати увагу на тому, що широкий спектр задач, що мають бути вирішені в рамках процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, визначає інтегративний характер пропонованої лінгводидактичної технології та обумовлює необхідність поєднання в її спектрі низки дидактичних кластерів шляхом залучення інших сучасних технологій, орієнтованих на розв'язання схожих лінгводидактичних задач. На наш погляд, така одночасна взаємодія декількох технологій, модифікованих для потреб лінгвістичної самоосвіти, може забезпечити загальну процесуальну структуру організації як процесу лінгвосамоосвіти в цілому, так і його окремих складових, зокрема.

Зазвичай, на практиці педагогічні технології реалізуються безпосередньо викладачем. Однак, відмінними ознаками лінгвосамоосвіти є зміна характеру діяльності і взаємодії суб'єктів освітнього процесу, зсування пріоритетів – від безпосередньої передачі знань до створення умов для максимального розкриття особистісного потенціалу і прояву суб'єктних властивостей студента в самостійній навчально-пізнавальній, інформаційно-пошуковій, навчально-організаційній та контрольній діяльності.

Оскільки в ході самостійного набуття знань та вмінь з іноземної мови функції педагога, фактично, виконує студент, успішне використання будь-яких додаткових педагогічних технологій у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти є можливим лише за умови, що, насамперед, самі студенти оволодіють цими технологіями. Тому, від того, наскільки глибоко студент осягне наукові основи, сутність і зміст конкретної технології та зможе адаптувати її до конкретних умов власної лінгвосамоосвітньої діяльності, залежить не лише результативність цієї діяльності, але й становлення суб'єктної позиції студента.

Таким чином, необхідний рівень готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти можливо досягнути за рахунок раціонального об'єднання та інтеграції у межах єдиної системи лінгвістичної самоосвіти розробленої автором монографії базової лінгводидактичної технології формування означеної готовності та додаткових технологій, які повинні мати такий зміст, структуру та алгоритм реалізації, щоб максимально сприяти реалізації особистісних ресурсів студентів, формуванню здатності до саморозвитку, самостійного проектування та постійного якісного вдосконалення своєї лінгвосамоосвітньої діяльності тощо.

З нашої точки зору, успішності процесу формування досліджуваної готовності сприятиме комплексне застосування та раціональне поєднання таких додаткових педагогічних технологій, як: технології саморозвивального, проблемного, контекстного, евристичного навчання, а також навчання в співпраці, які за своєю суттю є продуктивними, тобто спрямованими на створення умов для актуалізації саморозвитку особистості студента, як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Відмінність цих технологій від технологій традиційного навчання полягає в тому, що вони

сприяють розвитку різних рівнів мислення та свідомості, а також набуттю студентом як загальних, так і спеціальних лінгвосамоосвітніх умінь.

Отже, під технологічним забезпеченням процесу формування готовності до лінгвосамоосвіти ми розуміємо об'єднану єдиним задумом сукупність педагогічних технологій навчання, спрямованих на реалізацію основних положень концептуальної моделі лінгвосамоосвіти, опис якої представлено в другому розділі монографії.

Загальновідомим є те, що будь-яка педагогічна технологія, охоплюючи певну галузь педагогічної діяльності, може, з одного боку, включати в себе низку інших «діяльностей» (і відповідних технологій), що складають її основу, а з іншого – сама може бути частиною якоїсь діяльності або технології більш широкого спектру за принципом «технології у технології». Таким чином, ураховуючи таку багаторівневість і вертикальну структуру, ми можемо визначити і схарактеризувати ієрархічну підпорядкованість вищезазначених освітніх технологій.

Найбільш значущою, універсальною педагогічною технологією, яка характеризується високим ступенем узагальнення та може бути використана на всіх етапах процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, є технологія саморозвивального навчання Г. Селевка [288]. Означену технологію, як загальнопедагогічну, що охоплює освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти [299, с. 128–129], можна визначити, як метатеchnологію. Важливим є підкреслити, що саме технологія саморозвивального навчання відіграє ключову роль у встановленні конкретної спрямованості лінгвосамоосвітньої діяльності студентів і досягненні ними певних результатів. До рівня метатеchnологій можна також віднести технології проблемного та евристичного навчання, призначення яких полягає в установленні системоутворювальних зв'язків у застосуванні дидактичних форм, методів, прийомів і стратегій лінгвосамоосвіти, в залежності від властивостей суб'єкта та об'єкта пізнання.

Технології проблемного, контекстного, евристичного навчання, а також навчання у співпраці ми відносимо до технологій локального рівня, спрямованих на вирішення часткових дидактичних, методичних і виховних задач [252, с. 10], а саме:

активізацію лінгвосамоосвітньої діяльності та формування у студентів усвідомленої самостійності.

Слід акцентувати увагу на тому, що застосування вищезазначених технологій має інтегративний характер, адже тією чи іншою мірою всі вони реалізуються засобами технології саморозвивального навчання. Тому лише цілеспрямоване комплексне та систематичне застосування, і раціональне поєднання вказаних технологій може забезпечити ефективність їх використання.

Зупинимося детальніше на огляді можливих шляхів реалізації означених технологій у процесі лінгвосамоосвіти.

Як зазначає Г. Селевко, технологія саморозвитку особистості проголошує «нову мету освіти – формування людини самовдосконалюваної (homo self-studious, self-making man)», яке має відбуватися шляхом стимулювання розвитку внутрішніх процесів «само» (самопізнання, самоосвіта, самоствердження, саморегуляція та ін.), які здійснюються під впливом як особистісних (інтелект, спрямованість, мислення), так і інтегральних якостей – так званого самокерувального механізму особистості (потреби, здібності, спрямованість, Я-концепція) [288, с. 61].

Отже, виходячи з концепції технології саморозвивального навчання, можна стверджувати, що лінгвосамоосвіта являє собою самостійну діяльність самого студента, як суб'єкта навчання, яка протікає на внутрішньоособистісному рівні (на рівні сприйняття, певної переробки та інтеріоризації зовнішніх впливів з подальшим їх перетворенням у якості особистості) та є спрямованою на інтерпретацію зовнішніх впливів та оцінку їх особистісної значущості, результатом чого стає самозмінна, самоуправління, самоорганізація, самовдосконалення та саморозвиток особистості студента, тобто процеси, в основі яких лежить особистісна активність – так звана «домінанта самовдосконалення особистості, що включає в себе установки на самоосвіту, самовиховання, самоствердження, самовизначення, саморегуляцію та самоактуалізацію» [288, с. 237]. Важливим є підкреслити, що саме технологія саморозвивального навчання відіграє ключову роль у встановленні спрямованості лінгвосамоосвітньої діяльності студентів і досягненні ними певних результатів.

Грунтуючись на вищевикладеному, а також ураховуючи предмет нашого дослідження і положення теорії домінант [337, с. 147–148], ми можемо визначити домінанту лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. На наш погляд, дана домінанта має інтегративний характер, оскільки являє собою перетинання домінанти самовдосконалення в галузі іноземних мов і домінанти професійного самовдосконалення. Ці дві домінанти, як установка на усвідомлене та цілеспрямоване покращення особистістю самої себе, як фахівця в галузі іншомовної освіти, є стимулами як лінгвосамоосвітньої діяльності студентів-майбутніх учителів іноземних мов у процесі навчання у ЗВО, так і подальшої неперервної лінгвосамоосвіти впродовж життя.

Таким чином, теорію домінант, (а враховуючи предмет нашого дослідження – ідею розвитку самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов на основі формування домінанти самовдосконалення), ми розцінюємо як одну з концептуальних основ побудови системи лінгвосамоосвіти педагогів-лінгвістів.

Також вважаємо за необхідне в рамках реалізації технології саморозвитку особистості використання значущих для лінгвосамоосвіти базових принципів автодидактики (науки навчати самого себе, в якій робиться акцент саме на самостійно спроектованій та розробленій дидактиці [172]); лінгвоавтодидактики (науки, сферу якої складає дослідження питань, пов'язаних із самонавчанням мов [328]), адже для мовознавця процес самовдосконалення включає, насамперед, постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння мовами, що вивчаються, через збагачення мовних знань, розвиток мовленнєвих і лінгвоавтодидактичних умінь та навичок, а також технології творчого саморозвитку [7], оскільки «лише творча високоінтелектуальна особистість учителя може сформувати свідомих громадян, освічену, творчу особистість української держави» [110, с. 1].

Виходячи з концепцій означених теорій, освіту можна вважати «освітою гарантованої якості» лише в тому випадку, якщо вона має потенціал для переходу в самоосвіту. При цьому навчання трансформується в самонавчання, виховання – в самовиховання, а особистість із стану розвитку – у фазу творчого саморозвитку. З

цього впливає, що лише таким чином може відбуватися успішне та неперервне самовдосконалення професійної діяльності вчителя-лінгвіста в різних сферах застосування іноземної мови, адже, як слушно зазначив С. Рубінштейн, «у творчості створюється і сам творець» [279, с. 107].

З огляду на те, що кінцева мета підготовки вчителя іноземної мови полягає у формуванні вмінь та навичок творчої самоосвіти, самовдосконаленні як у мові, так і в педагогічній спеціальності, та саме випускники закладів вищої освіти є найбільш зацікавленими в підтриманні, зокрема, за рахунок самонавчання рівня своїх іншомовних знань, умінь та навичок, які використовуються ними з професійними цілями, у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти має відбуватися інтеграція іншомовних знань у зміст професійної самоосвіти на основі взаємопроникнення, взаємодоповнюваності та взаємозалежності як, власне, міжпредметної інформації, так і способів її засвоєння, де інтегрантом виступає іноземна мова як засіб самоосвіти і професійної комунікації. Ключовим шляхом вирішення означеної проблеми може стати використання в процесі лінгвосамоосвіти технології контекстного навчання [52, с. 51], спрямованої на профілізацію навчального матеріалу за допомогою моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, системного використання професійного контенту і поступового насичення процесу лінгвосамоосвіти елементами професійної діяльності. Одним із перспективних напрямів контекстного навчання при організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів є міждисциплінарна інтеграція, яка дозволяє забезпечити рівень особистісного включення процесів пізнання в процес оволодіння професійною іншомовною діяльністю за рахунок набуття інтегрованих іншомовних знань, зокрема, за допомогою власного пошуку міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків із дисциплінами загальнопедагогічного циклу, узагальнення та систематизації знань. Технологія контекстного навчання майбутніх учителів іноземних мов також відображає тенденцію поєднання навчання з майбутньою професійною діяльністю шляхом сполучення лінгвосамоосвітньої діяльності з педагогічною практикою та вирішення основних видів як суто філологічних, так і професійно-педагогічних проблем.

Проблемність, як дидактичний принцип і основа технології проблемного навчання, ґрунтується на об'єктивних закономірностях пізнавальної діяльності людини – розв'язанні логіко-пізнавальних протиріч, що виникають у процесі будь-якої, у тому числі й лінгвосамоосвітньої діяльності. Мета використання студентами технології проблемного навчання в ході лінгвосамоосвітньої діяльності полягає в засвоєнні не лише результатів наукового пізнання, але й самого шляху одержання цих результатів, що сприяє формуванню у них усвідомленої самостійності. Вважаємо за необхідне загострити увагу на тому, що в процесі лінгвосамоосвіти проблеми формуються самим студентом, а їх джерелом виступає його власний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності, а також умови для її здійснення, зокрема: постановка мети і організація лінгвосамоосвітньої діяльності; забезпечення сприйняття, розуміння та закріплення нової інформації; узагальнення набутих знань та їх уведення в систему нових знань; організація та засвоєння способів лінгвосамоосвітньої діяльності; здійснення контролю і корекції результатів лінгвосамоосвітньої діяльності. Як справедливо відзначає І. Задорожна, «самостійний аналіз ситуації, визначення і формулювання студентами проблеми, а також самостійне її вирішення» є «верхньою межею рівня проблемності» [104, с. 298]. Таким чином, саме вміння студента конкретизувати і вирішувати проблеми, пов'язані з іноземною мовою, актуальні для його особистісного та професійного становлення, і виступає показником результативності його лінгвосамоосвіти як процесу, що забезпечує, за рахунок вирішення пізнавальних проблем, усвідомлення власного потенціалу саморозвитку.

Розширити можливості технології проблемного навчання в процесі лінгвосамоосвіти дозволяє технологія евристичного навчання – (науки, що вивчає закономірності побудови нових дій у новій ситуації) [312], оскільки така технологія орієнтує студента на досягнення не прогнозованого, а невідомого йому заздалегідь результату шляхом конструювання ним «власного сенсу, цілей та змісту освіти, а також процесу її організації» [350, с. 14], а в нашому випадку – за рахунок побудови студентом індивідуального лінгвосамоосвітнього процесу. В основі евристичного навчання лежить принцип стимулювання студента, який розуміє

недостатність своїх знань, до «пошуку невідомого за допомогою механізмів творчості (аналізу через синтез, аналогії, системи проблемно-евристичних питань тощо)» [177, с. 113].

Вивчення та аналіз низки науково-педагогічних джерел з теорії дидактичної евристики [7; 148; 177; 350] дозволили виявити, що технологія евристичного навчання базується на принципах, які є фундаментальними і для лінгвосамоосвіти, а саме:

1. Принцип свободи вибору індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії та особистісного цілепокладання. Студент свідомо, (на початковому етапі – узгоджуючи свої дії з педагогом), обирає основні компоненти своєї лінгвосамоосвіти, зокрема: цілі, задачі, темп, форми та методи самонавчання, систему самоконтролю й самооцінки результатів. Таким чином особистісний досвід студента стає компонентом його лінгвосамоосвіти, а зміст створюється в процесі його лінгвосамоосвітньої діяльності.

2. Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром результативності лінгвосамоосвіти є особистісний приріст студента, що складається з його внутрішніх (особистісні знання, вміння, досвід, володіння способами діяльності) та зовнішніх (створення студентом іншомовної освітньої продукції, наприклад, переклад, анутовання, реферування, аудіювання, переказ автентичних текстових матеріалів; продукування власних текстових творів іноземною мовою; складання ментальних карт, асоціативних рядів, списків лексичних одиниць, таблиць, схем, рисунків тощо – як еквіваленту власного освітнього приросту ЛСО діяльності) освітніх продуктів.

3. Принцип метапредметних основ змісту освіти. На метапредметному рівні пізнання різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – наукових категорій, понять тощо, які складають сутність і основу змісту лінгвосамоосвіти та забезпечують можливість їх суб'єктивного пізнання студентами.

4. Принцип рефлексивної самосвідомості допомагає студенту виявити й усвідомити основні компоненти лінгвосамоосвітньої діяльності – її сенс, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, одержані результати; перевизначати цілі подальшої діяльності;

корегувати свій освітній шлях, спираючись на поєднання рефлексивної та креативної складових процесу лінгвосамоосвіти.

5. Принцип супровідного навчання. Завдання педагога полягає у вирішенні виховних задач, покликаних укріпити націленість студентів на самовдосконалення та творче самотворення шляхом організації складних видів лінгвосамоосвітньої діяльності на основі евристичних ситуацій, операцій та стратегій з їх подальшою логічною перевіркою.

Очевидним є те, що ступінь своєчасності, органічності та ефективності використання студентом елементів евристики в лінгвосамоосвітній діяльності безпосередньо залежить від ступеня сформованості студента як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Тому технологія евристичного навчання може виступати як один із найбільш дієвих чинників забезпечення продуктивності процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Підтвердженням даної тези слугує те, що евристизація навчання сприяє розвитку у студентів умінь освітнього самовизначення, а також вибудовування та реалізації власних лінгвосамоосвітніх маршрутів; евристизація навчання в сукупності з формуванням умінь рефлексії та розробкою власних стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, серйозно мотивує студента до неперервного самовдосконалення засобами лінгвосамоосвіти; евристизація сприяє формуванню у студента дослідницької позиції щодо розробки змісту власної лінгвосамоосвіти, визначення методів її реалізації, а також оцінки ступеню відповідності досягнутого на різних етапах поставленим загальній та проміжним цілям.

Як відомо, здатність накопичувати досвід скоріше формується в ході його передачі іншим людям, а отже, і навчитися чогось можна краще за все, навчаючи цього інших. Тому процес набуття предметних знань з іноземної мови та оволодіння техніками лінгвосамоосвіти значною мірою інтенсифікується в процесі реалізації тьюторської діяльності (від англ. *tutor* – наставник).

Тьюторство, як освітня технологія, існує вже кілька століть. Принцип співпраці в процесі навчання був одним із чотирьох Великих Принципів конфуціанської педагогіки: «Вчитель та учень зростають разом Навчання – це наполовину вчення.» [151, с. 347]. Такий самий постулат проголошує і римське прислів'я

«Docendo discimus» («Навчаються, навчаючи»). Класичне тьюторство, що народилося в середньовічній Англії у надрах університетської освіти, зберігається і сьогодні в привілейованих навчальних закладах [74].

Ідею навчання учнів самими учнями в новий час було найбільш яскраво втілено в так званій белл-ланкастерській системі взаємного навчання. Сутність цієї системи полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом учителя самі вивчали матеріал, а після цього, одержавши відповідні настанови, навчали тих, хто знав менше.

У сучасних умовах колективна взаємоосвіта здійснюється переважно за допомогою комп'ютерних телекомунікацій у формах телеконференцій, дебатів, рольових ігор, форумів, дискусійних і проектних груп.

У контексті формування готовності студентів до лінгвосоосвіти, тьюторську технологію доцільним є використовувати в рамках консультаційних центрів, як взаємодопомогу студентів один одному в організації лінгвосоосвітньої діяльності, наприклад, в якості супроводу старшокурсниками індивідуальних освітніх проектів студентів молодших курсів.

Така педагогізація лінгвосоосвітньої діяльності надає можливість студентам-тьюторам, обмінюючись основною та додатковою навчальною інформацією, відпрацьовуючи вміння та навички і здійснюючи взаємоперевірку міцності засвоєння знань та набуваючи досвід взаємоорганізації та взаємоуправління лінгвосоосвітою, також і самим просуватися шляхом вибудовування траєкторії власної лінгвосоосвітньої діяльності.

Тьюторами, зазвичай, є студенти, які залучаються до організації навчальних занять і можуть, виконуючи функції наставника, радника, супроводжувача, виступати повноцінними організаторами лінгвосоосвітньої діяльності інших студентів. Основним завданням тьютора є сприяння усвідомленню іншим студентом індивідуальних лінгвосоосвітніх цілей і побудові ним індивідуальних лінгвосоосвітніх планів; оволодінню способами та стратегіями лінгвосоосвітньої діяльності, і, насамперед, інституційними формами освіти, як підґрунтям лінгвосоосвіти.

Цікавою і корисною для нашого дослідження є ідея взаємного навчання, запропонована польськими [491; 496] та російськими [87] вченими, які вважають за доцільне, не враховуючи наявний рівень знань та здібностей, залучати до процесу взаємонавчання (peer teaching) всіх без виключення учнів за рахунок використання форми змінних пар або невеликих груп, в яких кожний навчас кожного, виступаючи по черзі то учнем, то вчителем.

Такий формат співпраці та взаємодопомоги між студентами, вможливорюючи паралельну організацію як своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, так і діяльності інших, дозволяє не лише обмінюватися одержаними знаннями один з одним, але й сприяє набуттю практичного досвіду оволодіння способами та новими формами лінгвосамоосвітньої діяльності, орієнтації на досягнення найвищих результатів, а також «надає можливість для прояву більшого різноманіття мовленнєвих функцій та ширшого діапазону мовленнєвих актів, ніж за організації навчання, орієнтованого на вчителя» [396, с. 418]. Стосовно до специфіки нашого дослідження подібна постійна зміна ролей викладача та студента стимулює автоматичний запуск численних особистісно важливих процесів, таких як: самостимулювання, прояв активності, саморегуляція вольових станів, рефлексивна оцінка як своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, так і діяльності інших студентів, вироблення своїх індивідуальних прийомів і моделей лінгвосамоосвіти.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо зробити висновок про те, що технологічне забезпечення лінгвосамоосвіти являє собою інтегральну єдність низки педагогічних технологій, а саме: розроблену автором монографії лінгводидактичну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти – як базову; технології саморозвивального навчання – як метатехнологію; а технології проблемного, контекстного, евристичного навчання, а також навчання у співпраці – в якості «взаємопроникальних монотехнологій, елементи яких найчастіше включаються в інші технології та відіграють для них роль каталізаторів і активаторів» [414, с. 27], що в сукупності утворюють багаторівневу мегатехнологію, спрямовану на комплексну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до лінгвістичної самоосвіти впродовж життя.

При цьому лише комплексне застосування та раціональне поєднання вказаних технологій, які можуть повноцінно взаємодіяти, не лише не заважаючи, але й взаємодоповнюючи та розширюючи одна одну, забезпечить ефективність їх використання. Вважаємо за необхідне також акцентувати увагу на тому, що мова йде не про копіювання чи повне наслідування, а виключно про модифікацію вищезазначених технологій, або їх елементів, надання їм самоосвітньої спрямованості. Процес інтеграції технологій у процесі лінгвосамоосвіти – це не просто перенесення однієї технології в іншу, і не її механічне приєднання. Кожна технологія, що застосовується в інтеграційному процесі, передбачає перебудову та переробку за допомогою інших технологій у відповідності зі структурою, функціями, змістом, цілями і задачами лінгвосамоосвіти. В результаті вона органічно входить у структуру системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, забезпечуючи її повноцінне функціонування.

Така інтегральна технологія надає широкі можливості для розвитку особистості студентів шляхом їх активного залучення до процесу організації та управління своєю лінгвосамоосвітньою діяльністю, змінюючи характер цієї діяльності з репродуктивної на продуктивну і творчу, а формування готовності до лінгвосамоосвіти, при цьому, відбувається виключно засобами іноземної мови.

Відмінною ознакою вищезазначених освітніх технологій є акцент на характері діяльності викладача, який виступає в них у ролі організатора різних видів лінгвосамоосвітньої діяльності студентів, в якості педагога-менеджера та режисера навчання, а ніяк не транслятора навчальної інформації. Студент же, поряд із викладачем, є суб'єктом діяльності, його особистісний та професійний саморозвиток виступає як одна з головних освітніх цілей, а інформація – як засіб організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів, а не як мета навчання. Доцільним є також відзначити, що головною перевагою даної інтегрованої технології є універсальність, що передбачає можливість її адаптації до будь-якого рівня іншомовної підготовки студентів.

Слушним є зауважити, що реалізація пропонованої лінгводидактичної технології передбачається не лише в аудиторній, але й у позааудиторній і позаузівській роботі студентів, адже саме позааудиторна діяльність, що дозволяє розширити дидактичний

простір та обмежений обсяг навчальних годин, виводить процес вивчення іноземної мови за межі аудиторних занять до сфери самостійної самокерованої лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Разом із цим, різноманіття форм позааудиторної роботи, а також лінгвосамоосвітні можливості, які надаються різними установами міста, дозволяє залучити студента до різних видів лінгвосамоосвітньої діяльності.

Позааудиторна робота не передбачається в навчальній програмі та не забезпечується навчально-методичними матеріалами. Проте, педагогічно виважена її організація має беззаперечні можливості для оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти на основі розвитку інтелектуальної, вольової та емоційної сфер особистості, а також оволодіння знаннями організаційного характеру та способами управління лінгвосамоосвітою. Крім того, широкий спектр форм позааудиторної діяльності, (наприклад, робота в навчально-ресурсному центрі, участь у тематичних гуртках, організація «круглих столів», семінарів, дискусій, практикумів з лінгвосамоосвітньої діяльності, реалізація телемостів, відеоконференцій, вебінарів, проектів з представниками іншої культури, проведення конкурсів з самоосвітньої роботи, підготовка тез іноземною мовою для участі в міжнародних конференціях і семінарах, організація зустрічей з іноземними студентами у вищому навчальному закладі з метою міжкультурного спілкування з носіями мови, проведення різноманітних вікторин, відвідання лекцій іноземних лекторів, підготовка предметних вечорів і вистав іноземною мовою тощо), дає змогу залучати студентів до різних видів лінгвосамоосвітньої діяльності. Дана робота за рахунок різних організаційних форм – масових, групових, індивідуальних – надає студенту можливість не лише брати активну участь в управлінні, спільному управлінні та самоуправлінні позааудиторною діяльністю на різних її етапах, здійснювати контроль та самоконтроль, але й сприяє розвитку вмінь творчо переносити ці процеси у власну лінгвосамоосвітню діяльність.

Значні резерви для органічного поєднання позааудиторної лінгвосамоосвітньої діяльності з аудиторною в процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти має робота в навчально-ресурсних, або консультаційних центрах (self-access centres) [438].

У рамках занять у навчально-ресурсному центрі, який надає широкий спектр сучасних автентичних навчальних, навчально-методичних, країнознавчих матеріалів, студент може істотно підвищити свій рівень володіння іноземною мовою у відповідності з індивідуальними потребами та значно поглибити знання з методології самонавчання іноземних мов, що сприятиме розвитку у нього навчальної автономії, як початкового ступеню лінгвосомоосвіти. Крім того, в подібних центрах студент завжди може звернутися по допомогу до штатних консультантів у разі виникнення труднощів у ході лінгвістичної самопідготовки.

Основною метою діяльності консультаційних центрів, які являють собою одну з моделей студентського самоуправління, є стимулювання особистісного розвитку студентів, як майбутніх педагогів, за рахунок створення умов для навчання в співпраці (cooperative learning), що може бути реалізовано через такі форми роботи, як взаємоопитування, взаємоконсультації, взаємонавчання та ін.

Узагальнюючи зарубіжний досвід організації автономного навчання студентів іноземної мови [438; 536] на базі консультаційних центрів, можна виокремити такі основні напрями їх роботи:

- створення робочих груп, очолюваних найбільш успішними в навчанні студентами, які беруть на себе відповідальність за організацію та супровід роботи своїх однолітків із самостійного оволодіння іноземною мовою;

- проведення нарад спеціальних робочих груп студентів з проблем лінгвістичної самоосвіти, в рамках яких відбувається обмін практичним досвідом реалізації мовної самоосвіти та забезпечується інформаційна підтримка її здійснення;

- взаємонавчання на основі публічної демонстрації і спільного обговорення результатів роботи над певною навчальною темою (у вигляді усної доповіді, мультимедійної презентації, звіту за підсумками розробки колективного проекту або проходження педагогічної практики);

- навчальне партнерство двох студентів, які на основі постійної співпраці допомагають один одному в самостійному навчанні, обмінюються думками та порадами, а також, у разі необхідності, надають взаємну психологічну підтримку.

Однією з найбільш продуктивних форм позаузівської лінгвосоосвітньої діяльності, яка набула особливо широкого розповсюдження з появою телекомунікаційних ресурсів мережі Інтернет, є організація спільних занять студентів з носіями інших мов у вигляді тандем-методу. Сутність даного різновиду навчальної взаємодії полягає в тому, що кожна з двох осіб, які є носіями різних мов, навчають один одного своєї рідної мови, яка є іноземною для іншої особи, в ситуаціях віртуального спілкування. Такі заняття стають сильним мотивувальним чинником для більш інтенсивної лінгвосоосвітньої діяльності, оскільки студент не лише має унікальну можливість опанувати або відшліфувати свої іншомовні мовленнєві вміння та лінгвокраїнознавчі знання в ході живої комунікації з носієм мови, але й одночасно самому виконувати роль учителя, набуваючи таким чином практичного досвіду планування, визначення змісту і здійснення координації іншомовного навчання з подальшим перенесенням даного досвіду і на організацію власної лінгвосоосвітньої діяльності.

Таким чином, у відповідності з принципами неформальності, взаємності та автономності, які складають основу тандем-методу, всі його учасники одержують однакову користь від навчання, що стає можливим при спільному докладанні рівних за обсягом зусиль та часу, а також несуть особисту відповідальність не лише за вибір мети, змісту і засобів навчання, але й за кінцеві результати.

Як слушно зауважує Дж. Трім (J. Trim), значно більшого ефекту від такого взаємонавчання можна досягти за умови, якщо тандем-партнери будуть однолітками, об'єднаними спільністю інтересів і світогляду, з метою мінімізації можливих проблем із порозумінням унаслідок вікових розбіжностей або «розриву поколінь» (generation gap) [538, с. 4].

Тому при організації навчання іноземної мови в тандемі бажаним є скористатися послугами спеціальних центрів, розташованих у різних країнах, які безпосередньо спеціалізуються на підборі пар з використанням ретельно розроблених опитувальників, що враховують індивідуальні особливості і запити особистості, такі як: вік, мотивація вивчення іноземної мови, місце роботи або навчання, стать, рівень наявних знань, уподобання тощо.

Варто додати, що мережа Інтернет також надає широкий спектр можливостей і для самостійної реалізації різних форм

іншомовного взаємонавчання з носіями мови, зокрема, парна форма – робота в парі постійного складу (через Скайп та електронну пошту); групова форма – спілкування в групі, коли кожний з комунікантів спрямовує своє повідомлення одразу декільком слухачам (через соціальні мережі, текстові та голосові чати); колективна форма – взаємодія в групах через комунікацію, що організується в парах змінного складу (веб-форуми, блоги, відеоконференції, дебати, проектні групи тощо). Вагомою перевагою схарактеризованих вище форм навчальної співпраці є те, що вона здійснюється в природному комунікативному середовищі, на відміну від штучно створених умов для іншомовної комунікації у рамках програмного навчання у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що розвиток особистості майбутнього вчителя іноземних мов відбувається як у ході професійно-орієнтованої іншомовної підготовки під час аудиторних занять та позааудиторної діяльності, так і в процесі проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, яка також виступає своєрідним стимулом до роботи над удосконаленням власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Саме педагогічна практика надає можливість студентам не лише на практиці застосувати набуті у вищому навчальному закладі знання і відшліфувати професійні вміння та навички, але й сформувати основу власного стилю викладання іноземних мов, реалізуючи принцип педагогічного самоаналізу, що передбачає постійне оцінювання студентом-майбутнім учителем своєї професійної діяльності, з метою виявлення тих чи інших елементів, які потребують доробки. Самоаналіз виступає могутнім мотиватором лінгвосамоосвіти, особливо коли студент виявляє невідповідність рівня своєї кваліфікації в іноземній мові або результатів своєї праці певним соціальним очікуванням. Таким чином, на основі педагогічного самоаналізу студент може сформулювати, в залежності від потреб сучасної школи, мету і завдання власної лінгвосамоосвіти, визначити її зміст і обрати методи й техніки для самостійного підвищення рівня володіння іноземною мовою. Саме рефлексія та аналіз власного педагогічного досвіду, дозволить студенту більш свідомо підійти як до власної лінгвістичної самоосвіти, так і навчити лінгвосамоосвітньої діяльності своїх учнів.

Таким чином, лінгводидактична технологія, інтегрована в систему професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, може слугувати повноцінною основою для побудови моделі цілісної системи лінгвосамоосвіти.

3.3. Етапи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти

З огляду на те, що технологія формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти характеризується багатоаспектністю та багаторівневістю, виникає необхідність у встановленні чіткої послідовності етапів її реалізації, а також у конкретизації для кожного з них мети, завдань, форм та методів.

У відповідності з положенням про провідну роль теорії у розвитку особистості [288, с. 206], теоретико-методологічною базою підготовки студентів до лінгвосамоосвіти має бути пропедевтичний, або підготовчий, етап, на якому відбувається усвідомлення студентами значущості лінгвосамоосвіти для особистісного і професійного зростання; створення мотиваційної основи лінгвосамоосвітньої діяльності; самоідентифікація свого типу оволодіння іноземною мовою та ознайомлення з формами, методами, засобами, способами здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності та самооцінки її результатів.

Мета даного етапу лінгводидактичної технології полягає в оволодінні студентами-майбутніми вчителями іноземних мов основами теорії, методології, а також психологічними механізмами та базовими практичними вміннями лінгвістичної самоосвіти.

Завданнями першого етапу є:

- стимулювання інтересу до лінгвосамоосвіти та розвиток внутрішніх, особистісно значущих мотивів самовдосконалення;
- формування внутрішньої установки на лінгвосамоосвіту;
- виявлення труднощів і прогалин у знаннях з іноземної мови, а також дефіцитів у розвитку важливих для лінгвосамоосвіти якостей та здібностей, які потребують якнайшвидшого усунення;
- визначення індивідуальних психологічних особливостей, від яких залежить успішність самостійного оволодіння іноземною мовою;

- навчання студентів методологічних основ лінгвосамоосвітньої діяльності, а також озброєння їх автодидактичними знаннями та лінгвоавтодидактичними вміннями;
- ознайомлення їх з раціональними прийомами й техніками самостійного вивчення іноземних мов.

Формування готовності до лінгвосамоосвіти починається з виявлення студентом розбіжностей між наявним рівнем його підготовленості до лінгвосамоосвіти та бажаним рівнем. Механізмами визначення актуального стану означеної готовності виступають психолого-педагогічна діагностика та самодіагностика, результати якої слід використовувати для:

- визначення об'єктів самовдосконалення при здійсненні лінгвосамоосвітньої діяльності;
- стимулювання потреби в лінгвосамоосвіті;
- прийняття рішення щодо характеру та видів лінгвосамоосвітньої діяльності для подолання виявлених дефіцитів;
- самоаналізу стану певних власних особистісних якостей, пізнавальних дій, афективно-ціннісних ставлень та емоційного стану з метою визначення їх позитивного чи негативного впливу на лінгвосамоосвітню діяльність;
- здійснення контролю якості одержаних у процесі самостійного оволодіння іноземною мовою знань та рівня розвитку конкретних умінь, здібностей та особистісних якостей;
- корекції способів, прийомів і стратегій, що використовуються в лінгвосамоосвітній діяльності.

Використання психодіагностичних методик у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти як на першому, так і на кожному з наступних етапів передбачає не лише вимір певної якості, але й, що є найголовнішим – стимулювання за допомогою самодіагностики особистісної потреби студента в самопізнанні та самовдосконаленні в іноземній мові, як ключового чинника успішної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Тому регулярна самодіагностика, в контексті лінгвосамоосвітньої діяльності, виступає в якості розвивальної психодіагностики.

Результатом самодіагностики студентів також має стати усвідомлення ними, зокрема, протиріччя «між тим, що об'єктивно має значення для життєдіяльності людини й відображається нею як

суб'єктивне значуще та наявною дійсністю» [343, с. 100]. Саме наявність і вирішення існуючих суперечностей, на думку М. Чобітька, є рушійною силою розвитку самоосвітньої діяльності й саморозвитку особистості студента [355].

До таких суперечностей, у рамках нашого дослідження, можна віднести протиріччя між:

- прагненням задовольнити викликану підвищенням вимог до рівня професіоналізму сучасного вчителя іноземних мов необхідність у неперервній лінгвосамоосвіті та недостатньою теоретичною, практичною і психологічною готовністю до її здійснення;

- потребою в більш досконалому оволодінні лінгвосамоосвітньою діяльністю через усвідомлення її значущості для майбутньої професії і недостатністю наявних у нього в даний момент лінгвосамоосвітніх знань, умінь і ступеню розвитку особистісних якостей;

- необхідністю вирішення тих чи інших пізнавальних і практичних задач, з якими стикається студент у процесі самостійного вивчення іноземних мов і нестачею наявних у нього знань, а також шляхів прийомів і способів самостійного їх набуття.

- між наявним досвідом лінгвосамоосвітньої діяльності студентів і недостатньою готовністю до продукування нових, креативних способів і стратегій продуктивної самостійної іншомовної діяльності.

Важливим є акцентувати увагу на тому, що на першому етапі відбувається входження студента в систему лінгвосамоосвітньої діяльності. Через це вкрай значущим є актуалізація мотивів і виявлення ним сенсу лінгвосамоосвіти як такої, усвідомлення її цінності як для особистісного, професійного, соціального становлення, так і життєдіяльності взагалі. Тому саме на початковому етапі важко переоцінити роль викладача, який має не лише сформувати позитивне психологічне налаштування студентів на лінгвосамоосвіту, але й створити й підтримувати у студентів психологічну «домінанту на самовдосконалення, на усвідомлене і цілеспрямоване покращення особистістю самої себе» [289, с. 237], адже створення домінантної мотивації на самовдосконалення допоможе в розв'язанні головної проблеми – стимулювання мотивації навчання без зовнішнього примусу. Будучи

найважливішою закономірністю, якій підпорядковується будь-яка діяльність, саме психологічна домінанта зможе надати і психічним процесам, і лінгвосамоосвітній діяльності особистості як конкретної спрямованості, так і певної активності.

Слушним є звернути увагу на те, що потреба в самоосвіті та самоосвітній діяльності спонукає студентів до набуття знань, а мотиви, що виникають, – до оволодіння способами їх здобуття. Таким чином, на початковому етапі формування готовності до лінгвосамоосвіти мотиви будуть спрямовані на вирішення конкретних лінгвосамоосвітніх задач, а згодом – на задоволення власних потреб у лінгвосамоосвіті. Виходячи з цього, функція викладача полягає в забезпеченні відповідності мотивів і потреб, єдності мотивів і цілей, а також умов досягнення цілей. Лише в цьому разі лінгвосамоосвіта набуває особистісного сенсу для студента. Даний висновок є концептуально важливим, оскільки дозволяє визначити функції, структуру та послідовність дій викладача з поетапної організації процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Розвиток внутрішніх, особистісно значущих мотивів самовдосконалення в майбутній професійній діяльності є безпосередньо пов'язаним із ефективністю пропонованих викладачем прийомів практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти, його вмінням переконати студента в гарантованому досягненні успіху в підтриманні та підвищенні рівня володіння іноземною мовою, а також зі створенням для цього позитивного емоційного налаштування на постійне самовдосконалення. Означені прийоми можуть використовуватися в якості інструменту, що дозволяє моделювати лінгвосамоосвітню діяльність студента, забезпечуючи таким чином стійку динаміку зростання в усіх аспектах мовної та мовленнєвої діяльності.

Методологічною основою для свідомого самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю, як системоутворювальною та інтегрувальною базою усього процесу лінгвосамоосвіти, слугують методологічні знання, які він має одержати на першому етапі, а саме: знання основ лінгвосамоосвіти, що передбачає:

- оволодіння важливими в контексті лінгвосамоосвіти загальними теоретичними поняттями та закономірностями, такими

як: самоосвіта, самопізнання, самовизначення, самореалізація тощо, а також специфічними знаннями сутності, цілей, структури, завдань лінгвосамоосвіти; способів і психологічних механізмів самостійного оволодіння іноземними мовами;

- формування уявлення про принципи самоорганізації та управління лінгвосамоосвітньою діяльністю, ознайомлення студентів зі способами самоконтролю і самооцінки її результатів, а також озброєння конкретно-практичними стратегіями, які дозволять їм опанувати систему лінгвосамоосвітньої діяльності, зокрема: конструювати особистісні знання; оперувати мовними засобами; відпрацьовувати вміння практичного застосування мови, що вивчається, як засобу виконання різних функціональних і професійних завдань.

Практична реалізація даного етапу здійснюється в традиційних формах, а саме: лекцій різних типів, практичних занять, а також у рамках самостійної роботи студентів.

Метою лекційних занять є формування орієнтувальної основи для подальшого засвоєння навчального теоретичного і практичного матеріалу. Слід зазначити, що сучасні вимоги до лекції у вищому навчальному закладі ґрунтуються на відмові від розуміння її функцій як монологічного викладу основ наук. Тому поряд із традиційною лекцією-інформацією, яка передбачає виклад і пояснення наукової інформації, з метою активізації інтересу студентів до лінгвосамоосвіти важливим є більш широко використовувати елементи сучасних інноваційних різновидів лекцій, зокрема, проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-провокація, бінарна лекція, інструктивна лекція, лекція теоретичного конструювання, лекція-дискусія тощо. Відзначимо, що використання різних видів лекцій, посилення уваги до активізації самостійної пізнавальної діяльності, перехід до «суб'єкт-суб'єктної» моделі педагогічного спілкування викладачів і студентів означає переорієнтацію традиційного формату організації навчального процесу на розвиток у студентів умінь учитися, формування у них здатності й потреби до саморозвитку, творчого застосування самостійно набутих знань в майбутній професійній діяльності.

Наступною організаційною формою навчання студентів основ лінгвосамоосвіти є практичні заняття, які, будучи сполучною

ланкою між теоретичною інформацією, викладеною в лекції та її застосуванням на практиці, покликані забезпечити:

- закріплення знань та їх перенесення в нову ситуацію;
- засвоєння студентами практичних прийомів та методів лінгвосамоосвітньої діяльності, зокрема: оволодіння способами та вміннями включати в предметні дії якомога більш широкий спектр використання інтелектуальних процесів (ефективних методів і прийомів пізнання, наприклад, технік роботи з іншомовними текстами; технік слухання, спостереження, візуалізації, психотехнік; а також прийомів виявлення та зниження можливих особистісних, інформаційно-виконавських, інтелектуальних ускладнень у процесі лінгвосамоосвіти); саморегуляційних процесів (самоконтролю, здатності фіксувати зміни в собі тощо) та емоційно-вольових процесів (уміння знімати стреси та координувати свій емоційний стан; постійно корегувати, адаптувати, відновлювати і зберігати цілісність свого Я);

- ознайомлення з правилами управління власними психічними процесами, такими як : сприйняття, пам'ять, мислення;

- навчання студентів складати плани лінгвосамоосвіти та програми самовдосконалення.

Поряд із традиційними формами практичних занять сучасна дидактика оперує інноваційними технологіями, що дозволяють значно активізувати діалогові та творчо-пошукові форми їх проведення. До них можна віднести ділові ігри (організаційні, діяльнісні, імітаційні), тренінги, розгорнуту бесіду, мозковий штурм та ін. На наш погляд, саме ці організаційні форми найбільшою мірою сприяють розвитку інтересу студентів до лінгвосамоосвітньої діяльності.

Величезний дидактичний потенціал має самостійна робота, яку в рамках нашого дослідження можна вважати самостійною організаційною формою навчання, адже в процесі самостійної роботи у студентів підвищується їх інтелектуальна активність; виробляються організаційні та операційні вміння; формуються навички лінгвосамоосвіти; відбувається розвиток автономії, як початкового ступеню сформованості готовності до лінгвосамоосвіти і однієї з найважливіших якостей особистості. Будучи органічним елементом структури процесу навчання, самостійна робота вможливує розв'язання протиріччя між

змістом навчального матеріалу та кількістю годин, відведених на академічні заняття. У рамках пропонованої лінгводидактичної технології передбачаються такі види самостійної роботи, як:

- аналітико-діагностична, що передбачає самодіагностику рівня володіння іншомовними знаннями та вміннями, а також самодіагностику психофізіологічних особливостей, від яких залежить продуктивність лінгвосамоосвітньої діяльності;

- тренувальна, що виконується за зразком і спрямована на розвиток здатності студентів до впізнавання, осмислення, запам'ятовування навчальної іншомовної інформації;

- реконструктивна, в ході якої відбувається перебудова рішень проблемного завдання;

- творча, що включає аналіз студентом проблемної ситуації, пояснення існуючих суперечностей визначеної проблеми, вибір засобів і методів розв'язання означених протиріч, одержання нової інформації.

Варто загострити увагу на тому, що спільною ознакою всіх організаційних форм, які пропонуються для реалізації на першому етапі процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти, є їх самоосвітня спрямованість, адже потреба в одержанні знань, як психологічна основа самоосвіти, виникає на основі власного досвіду студента, який він накопичує самостійно. Тому вектор процесу формування готовності майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти має бути спрямований на набуття студентами досвіду самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності, що сприятиме поступовому переходу від наслідування зразків до вироблення власної моделі лінгвосамоосвіти і включення її у спосіб життя студента.

Організація означеного процесу передбачає вибір методів навчання і самонавчання «з урахуванням особливостей студентів і конкретних обставин навчання» [211, с. 59]. У вітчизняній науково-методичній літературі поняття «метод навчання» тлумачиться як «напрямок у навчанні, що визначає цілі та завдання навчання, а також шляхи і способи досягнення визначеної мети відповідно до умов та етапу занять» [209, с. 286]. Стосовно до лінгвосамоосвіти метод слід розглядати як систему пізнавальних і впорядкованих дій викладача, а згодом – самого студента, який уже без зовнішньої підтримки здійснює управління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю.

У будь-якому аспекті навчальної діяльності, зазвичай, поєднуються декілька методів, що взаємно проникають один в одного, зумовлюючи характер взаємодії викладачів і студентів [63, с. 116]. Виходячи з цього, до провідних методів пропедевтичного етапу технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти доцільним є віднести словесні (пояснення, переконання, навіювання), діагностичні, тренінгові методи, методи персоніфікації та активізації мотивації до лінгвосамоосвіти та ін. При цьому на кожному етапі навчання, як правило, домінує лише один з методів, оскільки саме він є найбільш ефективним у вирішенні конкретної дидактичної задачі.

Необхідним є підкреслити, що планова навчальна та лінгвосамоосвітня діяльність є процесами не лише паралельними, але й взаємопов'язаними та взаємообумовленими, і набуті лінгвосамоосвітні вміння та навички студент завжди може безпосередньо застосовувати на традиційних заняттях. Тому інтеграція лінгвосамоосвіти в систему традиційної формальної освіти майбутніх учителів іноземних мов у закладі вищої освіти, є принципово можливою, адже всі дисципліни іншомовного циклу, «передбачені навчальними планами, мають певні можливості для формування у студентів практичних навичок самоосвіти, повинні сприяти набуттю досвіду здійснення самоосвіти, формуванню вмінь та навичок самоосвітньої діяльності» [23, с. 11].

Отже, формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти має здійснюватися в системі, за якої засвоєння предметних знань у циклі дисциплін з іншомовної підготовки та оволодіння лінгвосамоосвітніми знаннями та вміннями проходило б як єдиний процес, центрований на конкретному студенті. Наприклад, у практичний курс з іноземної мови можуть бути включені вправи та лінгвосамоосвітні ситуації, спрямовані на поступове нарощування частки пізнавальної самостійності студентів та їх підготовку до практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти, а також ігрові, тренінгові, проєктні, дослідницькі технології з розвитку лінгвосамоосвітніх умінь та навичок. Лінгвосамоосвітня діяльність студентів має бути спрямована, насамперед, на спеціальні предметні дії, такі як: засвоєння мовних знань, мовні лексико-граматичні операції, дії текстотворення та розуміння; когнітивні дії на основі країнознавчої та загальнокультурної інформації тощо.

Принципово важливим для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти на другому, третьому та четвертому етапах є поєднання мовних і мовленнєвих дій іноземною мовою з аутометодичними діями, що регулюють процес мовного самовдосконалення з урахуванням специфіки конкретних об'єктів, а також відображають методичну складову оволодіння певним об'єктом навчального пізнання. Таке взаємопроникнення визначається І. Гініатулліним як «аутометодичне профілювання предметних дій, яке передбачає оцінку або самооцінку вихідного стану, часткову самомотивацію, розвиток самостійного планування та реалізації, самоконтролю і самокорекції» [68, с. 73].

До складу діяльнісних об'єктів, долучаючись до думки І. Гініатулліна, ми відносимо:

- подолання або мінімізацію індивідуальних «антимотивів» іншомовного мовлення за рахунок розширення суб'єктного комунікативно-мовленнєвого поля в різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема, шляхом спілкування за межами аудиторних занять, у тому числі й з носіями мови з використанням сучасних цифрових засобів комунікації;

- удосконалення складних аспектів говоріння, письма, аудіювання, читання, перекладу, (наприклад, мовлення в інтелектуально або психологічно ускладнених умовах, розуміння складних автентичних текстів, відшліфовування риторичного аспекту мовлення, розвиток умінь «швидкочитання» та ін.);

- розширення, поглиблення, систематизацію монокультурної та міжкультурної мовної та різноманітної когнітивно-предметної інформації, пов'язаної з країнами, мова яких вивчається, а також розвиток відповідних соціолінгвістичних умінь та навичок;

- виявлення та подолання індивідуальних мовних дефіцитів;

- самостійне збагачення мовлення новими мовними одиницями, вдосконалення систематичної роботи над новим мовним матеріалом.

Для того, щоб у фокус уваги були поставлені саме ті задачі, які повинні бути виконані на даній стадії навчання, необхідним є розподілити дидактичні завдання за пріоритетністю. З цією метою на початку другого, третього та четвертого етапів організації процесу формування готовності майбутніх учителів до лінгвосоосвіти слід проводити спеціальну самодіагностику, що

дозволяє кожному студенту визначити свій індивідуальний рівень сформованості навичок монологічного та діалогічного мовлення, розуміння на слух, читання та письма іноземною мовою. На основі об'єктивних критеріїв студент визначає, на якому – допороговому, пороговому або просунутому – рівні він знаходиться в кожному з указаних видів мовленнєвої діяльності, які навчальні задачі стоять перед ним та який час доцільним є відвести на відпрацювання кожного з аспектів з тим, щоб досягти певного прогресу.

Наприкінці кожного етапу необхідним є проведення самоконтролю та самоаналізу успіхів і невдач уже пройденого відрізка самонавчання. Здійснення самоконтролю допомагає студенту методично правильно та з мінімальними часовими витратами засвоїти теоретичний матеріал і набути навичок вирішення певних практичних задач. У процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти передбачається застосування декількох видів контролю, а саме: корегувального, констатувального, підсумкового та самоконтролю. Корегувальний контроль здійснюється викладачем під час індивідуальних консультацій або самим студентом у процесі лінгвосамоосвітньої діяльності. Констатувальний контроль реалізується за підсумками виконання плану лінгвосамоосвіти, оцінювання результатів певного завершеного етапу лінгвосамоосвітньої діяльності або після виконання конкретного завдання. Самоконтроль лінгвосамоосвітньої діяльності постійно проводиться самим студентом. Підсумковий контроль являє собою визначення викладачем ступеню сформованості готовності студента до лінгвосамоосвіти.

На другому етапі студенти мають подолати протиріччя между прагненням до самостійності у вивченні іноземної мови та нестачею особистісного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності; між прагненням до автономії та способами мислення й поведінки, що склалися раніше. Тому мета другого етапу полягає у формуванні у студентів умінь часткової або неповної навчальної автономії при здійсненні лінгвосамоосвітньої діяльності і передбачає виконання таких завдань:

- розвиток умінь самостійно визначати мету і завдання власної лінгвосамоосвітньої діяльності; самостійно обирати прийоми цієї діяльності; здійснювати її перевірку, самоаналіз і

самооцінку; встановлювати часові рамки для вирішення конкретних лінгвосамоосвітніх задач;

- умінь установлювати послідовність дій у самоосвітній діяльності з удосконалення іноземної мови, вибудовувати алгоритм дій та операцій для розв'язання конкретних лінгвосамоосвітніх задач;

- відпрацювання на практиці необхідних прийомів і способів організації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності;

- розвиток навичок самостійного оволодіння іншомовними знаннями при використанні різноманітних джерел інформації

Варто зазначити, що лінгвосамоосвіта може стати одним із домінуючих видів діяльності студента у вільний від аудиторних занять час лише в тому разі, якщо він відчуває стійку потребу в ній, а умови навколишнього середовища забезпечують можливість ефективної реалізації цієї потреби. Тому увага педагога має бути зосереджена на актуалізації мотивів лінгвосамоосвітньої діяльності, на переконаннях, цінностях і установках студента, які сприяють або, навпаки, перешкоджають успішному самостійному оволодінню іноземної мови. Педагог має також допомагати студентам долати внутрішній опір самонавчанню; укріплювати віру в себе та свої сили; визначати зовнішні можливості або обмеження лінгвосамоосвітньої діяльності, місце, час і матеріальні умови, необхідні для її реалізації; долати страхи; моделювати ефективну поведінку; знаходити способи та визначати конкретні кроки, дії або операції, необхідні для досягнення мети; встановлювати критерії відбору та оцінки дій та стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності.

Як правило, студентами на підготовчому етапі вже засвоєні певні автодидактичні технології, однак вони або не вміють застосовувати їх належним чином, або ніколи не використовували цілеспрямовано, або не застосовували системно. Тому діяльність педагога полягає у:

- визначенні та об'єктивній оцінці інтелектуальних особистісних і психологічних можливостей студента для визначення найближчої та віддалених цілей лінгвосамоосвіти;

- постановці тактичних і стратегічних цілей лінгвосамоосвіти;

- плануванні змісту лінгвосамоосвіти у відповідності з індивідуальним стилем навчальної діяльності та психологічними особливостями конкретного студента;

- визначенні для конкретного студента форм і методів здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності в залежності від рівня його іншомовної підготовки, ступеню сформованості його аутометодичних умінь, а також індивідуально-психологічних особливостей;

- виборі ступеню складності проблемних завдань для кожного студента, виходячи з його індивідуальних можливостей.

Тоді як до переліку дій студента входять:

- адекватна самооцінка і самоаналіз наявних іншомовних знань та мовленнєвих умінь;

- виявлення необхідних ресурсів для здійснення продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності;

- визначення разом із викладачем напрямів і пріоритетних задач власної лінгвосамоосвітньої діяльності, (наприклад, подолання мовленнєвих бар'єрів та підвищення мовленнєвої активності, усунення в мовленні типових індивідуальних помилок, удосконалення засвоєння лексики тощо);

- оволодіння прийомами аутометодичних дій та способами практичного виконання лінгвосамоосвітніх задач;

- складання спільно з педагогом конкретного плану, а також довгострокової та найближчої програми лінгвосамоосвіти на основі мети, поставленої викладачем;

- розробка одного чи декількох індивідуальних маршрутів лінгвосамоосвіти.

Вивчення нормативної документації показало, що навчальними програмами, окрім практичних аудиторних занять, передбачається також певна кількість годин на індивідуальні заняття, які, на нашу думку, слід використовувати, в тому числі, й для консультацій студентів з питань лінгвосамоосвіти. Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи і темп лінгвосамоосвітньої діяльності студента до його особливостей; спостерігати за кожною його дією при вирішенні конкретних задач; відслідковувати його просування від незнання до знання; своєчасно вносити необхідні корегування в діяльність як студента, так і викладача,

приспосовуючи їх до ситуації, яка постійно змінюється, але контролюється з боку як викладача, так і студента.

Варто зауважити, що саме індивідуальні заняття дозволяють повною мірою використовувати сукупність взаємопов'язаних засобів і способів впливу на студентів – педагогічних стимулів, необхідних для активізації мотиваційної сфери, процесів мислення і вольових зусиль кожного студента. Слід також зробити наголос на тому, що саме індивідуальні заняття вможливають реалізацію комплексного підходу до мотивування, забезпечуючи умови для переходу від зовнішніх стимулів до внутрішніх у процесі формування у студентів готовності до лінгвосамоосвіти, яка передбачає здатність самостійно здійснювати власну лінгвосамоосвітню діяльність за відсутності зовнішніх вимог та підкріплень. Для досягнення означеної мети необхідним є, перш за все, стимулювати розвиток у студентів самомотивації, як могутнього інструменту активізації лінгвосамоосвітньої діяльності.

Формування досвіду та вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності доцільним є починати під контролем викладача, який ініціює, мотивує студентів, організує тренування на спеціально підготовлених матеріалах при постійному контролі зі свого боку. Студентів слід орієнтувати на засвоєння загального принципу складання алгоритмів і на виокремлення в навчальному матеріалі таких суттєвих властивостей та відношень, які слугуватимуть опорними точками для виконання будь-якого окремого завдання даного виду. Таким чином формується дія, яку студент може перенести на виконання цілого класу задач, використовуючи даний принцип у кожній конкретній ситуації, тобто самостійно скласти послідовність дій. Точне відтворення і засвоєння зразків вимагає застосування методів спостереження, наслідування, рефлексії, самовербалізації, тобто пояснення самому собі досвіду та результатів своїх дій.

Наступним кроком є раціональний вибір самим студентом способу вирішення певного завдання із запропонованих викладачем альтернативних варіантів, що реалізується шляхом застосування рецептивно-репродуктивних і продуктивних методів. Це сприяє накопиченню студентом дидактичних опор у вигляді способів лінгвосамоосвітньої діяльності, закріпленню метакогнітивних умінь та навичок самостійного регулювання своєї пізнавальної діяльності,

а також створює умови для виконання задач, що вимагають більш високого рівня самостійності. Таким чином студенту передається певна частка управлінської функції викладача за рахунок можливості самостійного вибору навчального завдання зі спектру диференційованих навчальних задач у відповідності зі своїми індивідуальними особливостями для його виконання. Проте, тут можна говорити лише про часткову, або обмежену автономію.

Необхідним є загострити увагу на тому, що в рамках аудиторних занять на кожному з визначених нами етапів передбачається поєднання традиційної форми освітнього процесу з локальним включенням проблемних лінгвосамоосвітніх ситуацій, спрямованих на розвиток аутометодично профільованих об'єктних умінь, з поступовим нарощуванням обсягу самостійної діяльності по мірі опанування нею студентами. Під лінгвосамоосвітньою ситуацією ми розуміємо сукупність обставин, що виходять за рамки навчальної програми та створюють конкретні умови для моделювання певних лінгвосамоосвітніх дій, таких як: ситуація вибору, прийняття рішення, розв'язання тих чи інших суперечностей тощо. Означена ситуація має містити в собі: соціальні чинники, що ініціюють виникнення потреб і формування мотивів лінгвосамоосвітньої діяльності, яка вимагає неперервної рефлексії (оцінки, осмислення); можливість і необхідність здійснення різноманітних видів подібної діяльності, що вимагають постійного пошуку нових задач, засобів, дій, докладання вольових зусиль, готовності не лише йти до наміченої мети, але й ставити перед собою нові, більш високі цілі вже безпосередньо в ході діяльності. Такі ситуації дозволяють моделювати процес практико-орієнтованої мовної самоосвіти, в якій студент змушений приймати низку як усвідомлених, так і інтуїтивних рішень щодо змісту і форми своїх дій для оволодіння конкретним мовним або мовленнєвим явищем у різних умовах; усвідомлювати прикладний характер знань, що одержуються, і формувати власний стиль їх засвоєння; брати на себе відповідальність за якість кінцевого результату.

У процесі роботи над ситуаціями доцільним є застосовувати метод ситуаційного аналізу, який допоможе студентам, використовуючи навички критичного мислення, прийняти раціональне рішення, діючи спочатку індивідуально, а потім у рамках колективного обговорення можливих варіантів рішення. На

наступних етапах для розвитку пізнавальної самостійності необхідною є мінімізація зовнішнього управління, поступове скорочення опор і перехід на опосередковане управління процесом удосконалення іноземної мови.

Варто зазначити, що лінгвосамоосвітні ситуації ми розглядаємо з позиції елементарної одиниці самонавчання, за допомогою якої можна проводити подальше моделювання більш складних завдань і ситуацій.

Досвід показує, що найбільш складним і найменш освоєним для студентів є вміння ставити перед собою проміжні цілі лінгвосамоосвіти на основі визначення зони найближчого розвитку. У контексті нашого дослідження особливе значення має положення, сформульоване Л. Виготським: « ... досліджуючи те, що людина виконує самостійно, ми досліджуємо розвиток учорашнього дня. Досліджуючи те, що людина здатна виконати у співпраці, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня» [57, с. 702]. Згідно з даною теорією, існує два рівні в розвитку людини: 1) сфера (рівень) актуального розвитку – вже сформовані якості й те, що індивід може робити самостійно; 2) зона найближчого розвитку – більша чи менша можливість перейти від того, що суб'єкт уміє робити самостійно, до того, що він зможе зробити у співробітництві. Саме тому лінгвосамоосвітні задачі, які пропонуються викладачем, мають відповідати досягнутому рівню розвитку вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності студента і в той же час бути орієнтованими на більш високий рівень, що знаходиться в зоні найближчого розвитку студента. У цьому полягає внутрішня суперечливість лінгвосамоосвітніх задач, яка дозволяє будувати процес самостійного оволодіння іноземною мовою як процес вирішення проблем, що постійно ускладнюються.

Допомогти студенту не лише сформувати важливі для лінгвосамоосвіти вміння та навички за опори на зону найближчого розвитку, але й «організувати освітній простір ... , де обидва учасники навчального процесу беруть на себе однакову відповідальність за результати навчання, де обидва суб'єкти навчального процесу є однаково активними, але відіграють різні ролі, при цьому ролі можуть і повинні змінюватися в залежності від цілей навчання і засобів, що застосовуються» [185, с. 61]; навчити вчитися самостійно; оцінювати власний

лінгвосамоосвітній досвід; модифікувати лінгвосамоосвітні стратегії у залежності від умов конкретної ситуації є можливим за допомогою лінгвокоучінгу (від англ. *coaching* – навчання, тренування) – ефективної технології навчання дорослих самостійного вивчення іноземних мов, яка робить основний акцент на партнерській взаємодії викладача і студента.

У рамках лінгвокоучінгу, (який, за необхідності, може застосовуватися і на наступних етапах формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності до лінгвосамоосвіти), вважаємо за доцільне використання методу нейролінгвістичного програмування (НЛП) [17]. Працюючи з підсвідомістю, НЛП-технологія допомагає сформувати у студентів на свідомому та позасвідомому рівнях глибоко позитивне ставлення до самостійного вивчення іноземної мови; активізувати внутрішні індивідуальні здібності для ефективного вирішення лінгвосамоосвітніх задач; зняти типові комплекси; вирішити проблеми, пов'язані з набуттям нових навичок, зі сприйняттям мовної інформації, із запам'ятовуванням базових мовних моделей та відтворенням засвоєного матеріалу, з переведенням засвоєної навчальної іншомовної інформації у довгочасну пам'ять та в автоматичну навичку, з трансформацією пасивних знань в активні; виробити здатність самостійно інтенсифікувати власний процес лінгвосамоосвіти.

Зважаючи на те, що одним із основних механізмів психолого-педагогічного впливу викладача-коуча виступають саме метапізнавальні процеси, вважаємо, що в рамках НЛП-тренінгу важливим є озброїти студентів відповідними психотехніками і способами нейролінгвістичного самопрограмування, в основі якого лежить внутрішній діалог з самим собою щодо постановки мети, програми саморозвитку, прийняття конкретного рішення, оцінювання, прогнозування, що сприяє максимальному розкриттю та реалізації своїх здібностей і можливостей. Регуляторами цього процесу метакогнітивних змін виступають «рефлексивні механізми самомоніторингу, самооцінювання та самореагування, спрямовані на зміну когнітивних схем у відповідь на зміну пов'язаних із ними або ключових компонентів свідомості» [140, с. 306].

Ефективним засобом розвитку самопізнання, самоаналізу та рефлексії слугує метод автокомунікації, який може реалізовуватися

як в усній формі – у вигляді внутрішнього мовлення, так і письмово – у вигляді інтроспективного або ретроспективного самозвіту (self-report), щоденника (diary), оцінних аркушів (evaluation sheets). Автокомунікація є формою комунікації, замкнутою на одному суб'єкті, який одночасно виступає в якості адресанта і реципієнта повідомлення. Інтроспективний самозвіт, спрямований на аналіз власного методологічного мислення, являє собою вербалізацію («мислення вголос» або «проговорювання про себе») процесу розумової діяльності особистості і слугує для отримання інформації про те, які операції мислення мають місце та з якою метою вони використовуються при вирішенні лінгвістичних задач, а також аналіз стратегій, які студенти застосовують для виконання завдання. Натомість, ретроспективний самозвіт передбачає ретроспекцію свого самонавчання з метою виявлення інформації стосовно сформованості тих чи інших навичок у різних видах мовленнєвої діяльності; проблем, розв'язання яких викликало певні труднощі; технічних прийомів, методів і стратегій, що застосовувалися для їх вирішення тощо.

Зарубіжними вченими [505] пропонується, як один із засобів навчання студентів самоосвітньої діяльності, ведення журналів виконання навчальних завдань та ознайомлення зі стратегіями та шкалами самооцінювання, що дозволяє студентам розвинути саморегуляцію, автономність і навички управління своїм часом і сприяє підвищенню самоєфективності.

Щоденники та оцінні листи, надаючи студентам можливість планувати, спостерігати, контролювати, відслідковувати та оцінювати якість власного самонавчання, а також виявляти будь-які проблеми, з якими вони стикаються, та знаходити оптимальні способи їх вирішення, дають змогу змінити власну самооцінку і ставлення до себе як до суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності, наочно демонструючи, що в більшості випадків причинами їх невдач, промахів і недоліків є не низький особистісний потенціал, а недостатні обізнаність і володіння ефективними стратегіями лінгвосамоосвітньої діяльності.

Означені методи, що передбачають, насамперед, формування метакогнітивних стратегій, дозволяють студенту постійно проводити самоаналіз, самооцінку, рефлексію досвіду, що набувається, та здійснювати корекцію методів і технічних прийомів

лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме: відтворювати алгоритм своїх дій у різноманітних ситуаціях лінгвосамоосвітньої діяльності; фіксувати всі позитивні та негативні зміни внутрішніх психічних процесів; випробовувати різні моделі поведінки; обирати найбільш раціональні стратегії для розв'язання конкретної лінгвістичної задачі тощо. Ми погоджуємося з висновком А. Вендена (A. Wenden) про те, що без розуміння та особистісного усвідомлення студентом своєї діяльності він не зможе вийти за рамки власних, уже застарілих, моделей поведінки, що буде істотною перепоною для досягнення ним повної автономії [547, с. 90].

Продуктивність лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов може бути також підвищено за допомогою опанування ними методами та психотехніками, що активізують психічні процеси в пізнавальній діяльності, такими як: метод аутопсихологічного тренінгу, або аутогенного тренування; активне самонавіювання; психорегулювальне тренування; психогігієнічна саморегуляція та ін., які сприяють формуванню вміння регулювати розумову активність з метою підвищення ефективності лінгвосамоосвітньої діяльності, вміння самоконтролю сприйняття, уваги, запам'ятовування, аналізу та синтезу інформації, концентрації уваги, максимальної мобілізації своїх сил та волі, самовпливу на свій емоційний стан задля уникнення перевтоми і подолання емоційної перенапруги. Таке підвищення функціональних можливостей пізнавальних процесів опосередковано буде сприяти розвитку у студентів позитивного Я-образу, як основи для зростання їх умотивованості на досягнення успішності в лінгвосамоосвіті та інтелектуальної самореалізації як у процесі вузівського навчання, так і в майбутній професійній діяльності.

Підсумковою формою роботи на другому (репродуктивному, або адаптаційному) етапі, яка дає можливість студентам виявити рівень сформованості своєї готовності до лінгвосамоосвіти, а викладачеві – визначити напрями і конкретні дії щодо подальшого розвитку конкретного студента, є робота над навчальним проектом, результатом якого має бути створення студентом (одноосібно або в малих групах по 2–3 особи) власного короткого аудіо- або відеофайлу – подкасту, – який може бути розміщений або у внутрішній локальній мережі ЗВО, або на відповідних сайтах мережі Інтернет, завдяки чому даний віртуальний продукт буде

доступним як для ознайомлення в режимі реального часу, так і для завантаження у власний комп'ютер або портативний цифровий пристрій [526]. Розробка подкасту, що передбачає спільну творчу діяльність студента з викладачем, спрямовану на пошук рішення певної проблеми, надає беззаперечні можливості для істотного розширення поля особистісної автономії студентів і формування у них умінь та навичок самостійного вивчення іноземної мови, зокрема, вміння планування – складання алгоритму дій та поетапного плану подальшої роботи іноземною мовою; вміння встановлювати часові рамки, місце, характер і тривалість роботи з виконання проекту у вигляді іншомовного подкасту; вміння створювати сприятливі умови для вирішення поставленої задачі та вміння приймати виконавські рішення; вміння здійснювати самомоніторинг та самооцінювання ефективності своїх дій з організації проектної діяльності; вміння рефлексії, самоаналізу та самокорекції – здатність проводити первинну та поточну оцінку заздалегідь складеного плану роботи над проектом; за необхідності, вносити в нього зміни, перерозподіляти час та умови діяльності тощо; вміння працювати з автентичними джерелами – вміння конструктивного пошуку потрібної іншомовної інформації у рамках поставленої проблеми, її аналіз, узагальнення, оцінка, зіставлення представлених у ній даних з раніше вивченими; вміння формулювати аргументовані висновки та застосовувати набуті знання на практиці; вміння працювати із засобами інформаційних технологій для виконання різноманітних операцій з інформацією; оформлення її у вигляді конкретного завершеного віртуального продукту.

Робота над створенням власних подкастів іноземною мовою має такі дидактичні переваги: розширення меж пізнання шляхом творчого перетворення великого обсягу вже існуючих розрізнених автентичних матеріалів з тієї чи іншої проблематики у власну унікальну інформаційну розробку; універсальний характер роботи, що може здійснюватися як в аудиторному форматі, так і в режимі самонавчання; можливість реального застосування метакогнітивних стратегій при організації роботи з подкастами; очевидне вдосконалення мовних умінь та навичок у різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, які активно використовуються студентом у процесі підготовки подкастів; надання студентам

невичерпних можливостей додаткової мовної практики, в тому числі й з носіями мови, за рахунок розповсюдження, обміну та обговорення подкастів у глобальній мережі тощо.

Таким чином, накопичення досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності студентами-майбутніми вчителями іноземних мов починається з найпростіших спроб самостійного цілепокладання та практичного втілення своїх освітніх інтенцій, які в подальшому набувають свого завершеного обриса – особистісної системи лінгвосамоосвіти фахівця.

Метою третього, саморегульовального етапу є формування майбутнього вчителя-мовознавця, як суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

Головне завдання даного етапу полягає в набутті та вдосконаленні студентами досвіду автономної лінгвосамоосвітньої діяльності, який пов'язаний із засвоєнням таких важливих складових лінгвосамоосвітньої діяльності, як:

- цілепокладання (вміння самостійно ставити перед собою кінцеву та проміжні цілі лінгвосамоосвіти, встановлювати оптимальні часові рамки, контролювати їх і, в разі потреби, корегувати темп та ефективність просування до мети);

- планування (вміння зіставляти мету з кінцевим терміном її втілення, а також з тими проміжними строками, коли студент зможе перевірити, наскільки він просунувся на шляху до поставленої мети; провести аналіз ситуації, усіх чинників, що сприяють або перешкоджають реалізації даних цілей; скласти перелік можливих варіантів реалізації цілей; накреслити конкретний поетапний план дій для досягнення намічених цілей з установкою часових меж і складанням алгоритму дій; уміння враховувати і долати можливі ускладнення при виконанні лінгвосамоосвітньої діяльності);

- здійснення рефлексії і самооцінювання власної лінгвосамоосвітньої діяльності та її результатів (постійний аналіз своєї діяльності з метою виявлення тих елементів, що вимагають удосконалення; самоаналіз, самозвіт за результатами зробленого за день, тиждень, місяць, рік з точки зору просування в саморозвитку).

Ґрунтуючись на теорії Д. Колба (D. Kolb) [467], можна сформулювати основні завдання викладача, що мають бути реалізовані в рамках третього, саморегульовального етапу

пропонованої лінгводидактичної технології, а саме: навчити студентів переносити навички, набуті на попередніх етапах, у нові контексти; обирати серед уже існуючих або розробляти власні, відповідні їх індивідуальному стилю оволодіння іноземною мовою, лінгвосамоосвітні стратегії; і, що є найголовнішим, постійно підтримувати у них «стан актуалізованого інтересу», який В. Куринським визначається як основа автодидактики [172, с. 64].

Вирішенню цих завдань, з нашої точки зору, сприятиме цілеспрямоване створення для студентів евристичних лінгвосамоосвітніх ситуацій, спрямованих на розвиток у них дивергентного мислення (тобто здатності висувати безліч однаково правильних ідей стосовно одного й того ж об'єкта) шляхом залучення їх до продуктивної творчої діяльності, яка дозволить їм знайти конкретний об'єкт засвоєння (наприклад, навчальну інформацію, мовні знання, комунікативні, мовленнєві та рефлексивні вміння тощо), усвідомити та вивчити його за допомогою правил засвоєння (перенесення знань та вмінь у нову ситуацію, виявлення опорних точок, складання граматичних опорних схем, зміна, реконструювання вже відомих способів і послідовності дій та ін.), які виявляються самими студентами. При цьому паралельно із набуттям мовних знань відбувається «оволодіння суб'єктом способами рефлексивного мислення, надпредметними когнітивними вміннями, які б у подальшому входили в інтелектуальний апарат особистості та застосовувалися б у процесі самостійних пошуків та відкриттів» [171, с. 12].

Розв'язання складних і творчих лінгвосамоосвітніх задач, спрямованих на подолання стереотипів мислення студентів і розвиток у них креативності, вимагає використання евристичних методів. Вважаємо за необхідне підкреслити, що викладачеві бажаним є використовувати або вже існуючі методи, або модифікувати їх таким чином, щоб можна було застосовувати і колективно, і індивідуально. Вбачаємо доцільним використання методу спроб та/або методу перебирання варіантів; методу контрольних питань, який може мати як форму діалогу, так і монологу, зверненого до самого себе; методу мозкового штурму – як групового, так і індивідуального, – коли студент сам генерує ідеї, сам їх фіксує і сам оцінює; метакогнітивної дискусії, яка передбачає як колективний аналіз, так і самоаналіз процесу та

ефективності стратегій самонавчання і є спрямованою на формування метапізнавальних навичок.

Варто також звернути увагу на те, що на даному етапі за допомогою ускладнення проблемних та евристичних лінгвосамоосвітніх ситуацій відбувається поступовий перехід управлінських функцій від викладача до студента. Педагог, пропонуючи низку практико-орієнтованих мовних ситуацій, надає можливість студенту, на основі власного суб'єктивного досвіду та особистісної рефлексії, обирати певну проблемну ситуацію для самостійного вирішення. В даному випадку студент отримує частку управлінської функції викладача, а саме: можливість самостійного вибору з низки диференційованих навчальних завдань таких, що найкращим чином відповідають його індивідуальним особливостям. Далі студент самостійно визначає проблему, ставить мету діяльності, формулює завдання та виконує їх. Таким чином студент бере на себе ще одну управлінську функцію – цілепокладання. Досвід багаторазового успішного самостійного вирішення проблем значною мірою сприяє розвитку та закріпленню стійкої внутрішньої потреби та інтересу до лінгвосамоосвіти, що, у свою чергу, знімає з викладача ще одну з його традиційних функцій – мотивувальну. В процесі розв'язання лінгвосамоосвітніх задач студентом проводиться постійний самомоніторинг, зокрема, аналізуються та оцінюються цілі, перебіг і результати своєї діяльності, що актуалізує рефлексивний аспект лінгвосамоосвітньої діяльності. А отже, оцінна й контрольно-управлінська функції педагога поступово переходять у режим самоконтролю та самооцінювання. Узагальнюючи викладене вище, можна підсумувати, що в процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти має місце покроковий перехід з рівня управління до рівня самоуправління у вигляді поступового зниження керівної ролі педагога. Особистісний досвід студента інтегрується в його лінгвосамоосвіті, а зміст, форми і методи лінгвосамоосвіти конструюються ним самим у ході лінгвосамоосвітньої діяльності.

Трансформація студента з керованого об'єкта навчання в суб'єкт управління своєю власною лінгвосамоосвітньою діяльністю найефективніше відбувається в процесі проектування індивідуального лінгвосамоосвітнього маршруту, як структурованої програми дій студента на фіксованому етапі його самонавчання [96; 351]. Індивідуальний освітній маршрут тлумачиться вченими як

«цілеспрямована проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує студенту позицію суб'єкту вибору, розробки та реалізації освітньої програми при здійсненні викладачем підтримки професійного самовизначення та самореалізації майбутнього вчителя» [128, с. 35]. Виходячи з класифікації типів індивідуальних освітніх маршрутів, здійсненої Н. Лабунською в системі вищої школи, ми можемо визначити загальну підпорядкованість індивідуального маршруту лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов, що одночасно виступає стимулом, орієнтиром і визначальним чинником наполегливого просування, за рахунок максимальної реалізації особистісного потенціалу, до досягнення мети – сформуванню себе як високоосвіченого та висококваліфікованого педагога-лінгвіста [176]. Важливим є підкреслити, що означений лінгвосамоосвітній маршрут не локалізується ані рамками освітнього середовища закладу вищої освіти, ані стандартним терміном повного циклу академічного навчання, адже може бути продовжений і в процесі лінгвосамоосвіти протягом усього життя.

Модельовання індивідуального лінгвосамоосвітнього маршруту, вибір підходу і механізмів його розробки можуть, у залежності від рівня сформованості готовності студента до лінгвосамоосвіти, здійснюватися ним або спільно з викладачем, або самостійно. Так, перший підхід передбачає рівноправну участь студента і педагога в проєктуванні індивідуального лінгвосамоосвітнього маршруту на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Специфіка даного підходу полягає в опосередкованому відслідковуванні та аналізі викладачем лінгвосамоосвітнього маршруту в тому вигляді, в якому маршрут створюється, формується і перетворюється самим студентом. За такого формату взаємодії, дії викладача обмежуються виключно педагогічною підтримкою і, в разі потреби, оперативною допомогою, тобто лише координувально-контрольовальною функцією. Проте, постійно здійснюються консультування та спостереження, як на стадії проєктування, так і в ході реалізації індивідуального лінгвосамоосвітнього маршруту.

Безпосередній розробці індивідуального освітнього маршруту має передувати підготовчий етап у вигляді бесіди чи інструктажу, в рамках яких викладач ознайомлює студентів із сутністю і структурою освітнього маршруту, класифікацією основних освітніх

маршрутів, етапами проектування та принципами відбору вихідних даних для побудови його змісту у відповідності з власними пріоритетами в лінгвістичній самоосвіті.

У науково-педагогічній літературі [20; 96] відзначається, що індивідуальні освітні маршрути можуть розроблятися за декількома напрямками, які реалізуються або одночасно, або послідовно, що надає студенту широке поле для практичного втілення своїх можливостей та здібностей. Наприклад, у контексті лінгвосамоосвіти індивідуальні освітні маршрути можуть утілюватися за такими напрямками: поглиблення іншомовних знань; розширення лексичного запасу; розвиток мовленнєвих навичок і комунікативних умінь; збагачення лінгвокраїнознавчих і соціолінгвістичних знань; збільшення обсягу інструментарію набуття знань (самонавчання прийомів переробки матеріалу, роботи з різноманітними автентичними джерелами, технік запам'ятовування іноземних слів, граматичних структур і використання їх у мовленні).

При виборі змісту індивідуального освітнього маршруту, важливим є знати й ураховувати початковий обсяг та рівень іншомовних знань студента; мотиви діяльності; форми та методи занять, яким він віддає перевагу; індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою; загальні освітні вподобання (навчальні та позааудиторні).

Однією з основних проблем у процесі самонавчання мов є відсутність зовнішнього поточного та підсумкового контролю, який у традиційному навчанні здійснюється викладачем. За відсутності контролю і корекції недоліків студент може втратити орієнтири у своїй діяльності та неадекватно оцінювати її результати. Тому при розробці індивідуального маршруту лінгвосамоосвіти доцільним є використовувати технологію мовного портфоліо (portfolio), яка надає можливість рівневого проектування на основі загальноєвропейської шкали компетентностей, опитувальників і контрольних аркушів самооцінювання. Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio) є навчальним засобом і визначається як пакет документів, у яких суб'єкт навчання протягом тривалого часу фіксує свої досягнення та досвід в оволодінні мовою, одержані кваліфікації, а також окремі види виконаних ним робіт [432]. У сучасній концепції

іншомовного навчання мовне портфоліо розглядається як найважливіший інструмент формування автономності студента. Сутність такого підходу до навчання іноземних мов полягає в переорієнтації навчального процесу з викладача на студента, що поступово формує у нього навички самостійного, незалежного від педагога опанування прийомами та способами іншомовної діяльності з метою неперервної мовної самоосвіти, яка може здійснюватися ним упродовж усього подальшого життя. Використовуючи Європейське мовне портфоліо, можна не лише зіставляти власний рівень володіння іноземною мовою з європейськими нормами, але й що є найголовнішим, – визначати найбільш раціональні способи вдосконалення власних знань та вмінь у галузі опанування іноземними мовами. Необхідним є зазначити, що встановлені в документі дескриптори, які описують різні рівні володіння іноземною мовою, можуть застосовуватися і в якості інструмента самооцінки результатів самонавчання мов.

Різні види мовного портфоліо можуть ефективно використовуватися також і в реалізації тих чи інших напрямів індивідуального лінгвосамоосвітнього маршруту, зокрема, мовне портфоліо, як інструмент самооцінки свого рівня володіння іноземною мовою та досягнень у процесі опанування іноземною мовою (Self-Assessment Language Portfolio); мовне портфоліо, як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio), який може варіюватися в залежності від конкретної вузькоцільової або комплексної спрямованості, наприклад, мовні портфоліо з читання (Reading Portfolio), з аудіювання (Listening Portfolio), з говоріння (Speaking Portfolio), з письма (Writing Portfolio), а також із одночасного розвитку всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio).

Використання цієї технології дозволяє в самонавчанні іноземних мов, з одного боку, розвивати здатність до цілепокладання, вміння аналізувати й оцінювати процес власного розвитку, а з іншого, – є засобом накопичення ефективного досвіду використання та оволодіння іноземною мовою та перенесення його в нові ситуації через індивідуальну добірку досягнень.

Студент навчається експериментувати з різними прийомами оволодіння іноземними мовами та виокремлювати з них найбільш продуктивні; відстежувати свої успіхи та проблеми та вносити

відповідні корективи в роботу над мовою. Завдяки цьому у студента формуються відповідні навчальні стратегії та вміння, необхідні для самостійного опанування мовою та культурою. До складу мовного портфоліо доцільним є включити індивідуальний план мовного самонавчання, який визначає місце лінгвосамоосвіти в загальній системі навчально-пізнавальної діяльності; засоби та способи лінгвосамоосвітньої діяльності; безпосередню діяльність студента із самостійного набуття знань; самоконтроль та самооцінку результатів діяльності; постановку нових цілей після вже досягнутих.

Уважаємо, що в рамках пропонованої лінгводидактичної технології найбільш релевантним буде використання Європейського методичного портфоліо, розробленого фахівцями Європейського центру сучасних мов, спеціально для студентів-майбутніх учителів іноземних мов (European Portfolio for Student Teachers of Languages). Призначенням даного документу є надання допомоги студентам у підготовці до майбутньої професії з урахуванням усього різноманіття діяльності вчителя, зокрема, в плані забезпечення інструментарієм для здійснення постійної рефлексії та самооцінки дидактичних знань і педагогічних здібностей, а також для відслідковування свого прогресу; виявлення переваг і недоліків у процесі педагогічної практики [433] тощо. Важливою особливістю Європейського професійного портфоліо майбутнього вчителя мов є те, що воно розроблене з розрахунком на продовження роботи з цим документом і після завершення навчання у закладі вищої освіти.

З огляду на те, що лінгвосамоосвіта вчителя іноземних мов безпосередньо пов'язана з його професійною педагогічною діяльністю, ми глибоко переконані в тому, що процес формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти буде незавершеним без застосування ними результатів власної лінгвосамоосвіти в безпосередній роботі з учнями під час проходження педагогічної практики. Саме в рамках цього важливого структурного компоненту професійної підготовки вчителя відбувається перехід студента від навчальної лінгвосамоосвіти до професійної лінгвосамоосвіти, що обумовлює необхідність включення методичного аспекту в процес формування готовності до лінгвосамоосвіти, а саме: таких форм роботи, які передбачають розвиток умінь майбутнього вчителя іноземних мов навчати учнів

учитися самостійно. Зокрема, студентам можна запропонувати розробити програму позакласних заходів, спрямованих на розвиток автономності школярів, у ході яких дітей у цікавій та доступній формі можна ознайомити з елементарними стратегіями лінгвосамоосвітньої діяльності; можливостями самонавчання іноземних мов за допомогою ресурсів мережі Інтернет тощо. Підготовка, організація та проведення подібних заходів надає студентам можливість практичного відпрацювання за рахунок багаторазового повторення, а отже кращого закріплення, основних елементів власної лінгвосамоосвітньої діяльності, що повністю виправдовує правомірність принципу «навчатися навчаючи». Крім того, розроблені матеріали студенти можуть у подальшому використовувати як у ході педагогічної практики, так і в майбутній професійній діяльності.

Слід зазначити, що реалізація підходу до лінгвосамоосвіти, як до одного з найбільш дієвих засобів вирішення майбутніх професійно значущих задач, є можливою також через моделювання ситуацій професійної діяльності, що дозволяє відтворювати в аудиторних умовах імітаційні моделі професійного середовища. Означений підхід найбільш повно реалізується в рольових і ділових іграх, які дають змогу розглядати ігрову діяльність, як квазіпрофесійну, тобто таку, яка несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності [52, с. 37], залучаючи майбутнього вчителя до ситуації, що наштовхує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних педагогічних задач, спонукає до проявлення активності, ініціативи та творчості.

Ігрові технології, ґрунтуючись на навчальному ефекті спільних дій, надають студентам можливість перевірити свою здатність до вибору мовних засобів для розв'язання конкретної комунікативної задачі; апробувати фрагменти розроблених ними уроків та лінгвосамоосвітніх заходів, які будуть реалізовуватися в ході педагогічної практики. Тому, з нашої точки зору, саме ця форма роботи має передувати педагогічній практиці, адже ігрова діяльність, за допомогою моделювання різних аспектів майбутньої професійної діяльності вчителя іноземних мов, дозволяє створити методичні умови для індивідуальної практики студентів у варіюванні вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки в різних сферах професійного іншомовного спілкування та сприяє «формуванню

адекватного або високого рівня домагань (розкриття себе, вміння зайняти активну позицію тощо) та вмінь саморегуляції» [333, с. 7].

Істотне значення для розвитку вмінь саморегуляції та педагогічного самоаналізу, формування установки на вдосконалення тих чи інших аспектів діяльності має післяігрова рефлексія, яка здійснюється за допомогою відеотренінгу. Сутність даного методу полягає в тому, що на ігровому занятті застосовуються засоби відеофіксації, що вможлиблює подальший перегляд з обов'язковим колективним аналізом та обговоренням записаного матеріалу, реалізуючи таким чином, так званий, відеозворотний зв'язок. У результаті на занятті створюється розвивальне рефлексивне середовище, яке допомагає студентам осмислити власний досвід, почерпнути корисну інформацію з аналізу ігрового заняття, вдосконалити вміння та навички використання засобів саморегуляції поведінки для більш ефективного розв'язання поставлених комунікативних та організаційних задач, а також накреслити шляхи подальшого самовдосконалення.

Ґрунтуючись на класифікації рольових ігор, представленої у дослідженні С. Тетерук [333], вважаємо за більш доцільне використання вільної рольової гри, яка, на відміну від контрольованої, надає студентам можливість власного вибору лексичного матеріалу, структури і формату проведення гри та характеру рольової взаємодії її учасників.

Необхідним є підкреслити, що вищезазначені форми лінгвосамоосвітньої діяльності, маючи цільову фахову спрямованість, сприяють формуванню готовності студентів до лінгвосамоосвіти саме як майбутніх учителів іноземних мов, оскільки у них формується уявлення про лінгвосамоосвіту в рамках професійної діяльності; вироблюються об'єктивні критерії для самоаналізу та самооцінки себе, як суб'єкта цієї діяльності; утворюються ціннісні орієнтири в професійній сфері; формується установка на професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Метою завершального, експериментально-пошукового, або творчого етапу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти є розвиток особистості студента, як самоорганізованого, самокерованого суб'єкта з виробленим індивідуальним стилем лінгвосамоосвіти. Студент має бути спроможний до абсолютно автономної лінгвосамоосвітньої

діяльності без зовнішніх дидактичних опор. Це означає, що індивідуальна лінгвосамоосвітня діяльність студента набуває ознак самоорганізованої системи, що, фактично, і визначає якість сформованості його готовності до лінгвосамоосвіти.

Завдання даного етапу полягають у:

- становленні у студента чіткого сенсу лінгвосамоосвіти, коли система лінгвосамоосвітньої діяльності свідомо включається ним, як майбутнім фахівцем, у власний спосіб життя і стає домінуючою внутрішньою потребою;

- формуванні стійких навичок самоорганізації та самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю;

- розвитку вмінь не лише самостійного перенесення засвоєних способів лінгвосамоосвіти в нові ситуації та модифікованого відтворення вже наявних у досвіді способів, зразків і продуктів діяльності, але й умінь створювати нові для себе прийоми лінгвосамоосвітньої діяльності.

Формування цих умінь, а також накопичення позитивного досвіду особистісного розвитку в ході лінгвосамоосвітньої діяльності сприяють виробленню студентом власного стилю лінгвосамоосвіти, основу якого складає індивідуальний стиль оволодіння іншомовними мовними та мовленнєвими засобами та набуття вмінь їх практичного використання. Достатній рівень сформованості індивідуального стилю практико-орієнтованої мовної самоосвіти гарантуватиме позитивну динаміку лінгвосамоосвітньої діяльності студента також і в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

На етапі, що аналізується, основна увага викладача має бути зосереджена на розширенні меж системи, що усвідомлюється студентом у якості його власної зони найближчого розвитку. Викладач мусить допомогти студенту побудувати цілісну програму самостійного вивчення мови, яка б відповідала його життєвим цілям, інтересам і цінностям, та сприяла б максимальній реалізації його індивідуальних задатків і здібностей. На особливу увагу заслуговують питання організації процесу лінгвосамоосвіти на основі врахування індивідуальних характеристик кожного студента, що створює умови для поступового переходу до організації лінгвосамоосвітньої діяльності за індивідуальними траєкторіями.

Індивідуальна освітня траєкторія, (а в контексті нашого дослідження – індивідуальна лінгвосамоосвітня траєкторія), є «персональним шляхом творчої реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті» [128, с. 8]. Індивідуальні лінгвосамоосвітні траєкторії, ініціюючи ціннісно-змістовий вибір самого студента, забезпечуючи єдність мотиву та мети лінгвосамоосвіти, сприяючи ціннісно-цільовій орієнтації кожного студента, усвідомленню та прийняттю ним особистісно значущих цілей лінгвосамоосвіти, переводять студентів з рівня суб'єктної діяльності на рівень сталої структури особистості, на рівень інтегральної змістової орієнтації, яка виступає в якості стрижньового компоненту сенсожиттєвої концепції студента в процесі його професійного становлення. Дана технологія наповнює лінгвосамоосвітню діяльність сенсом, оскільки спирається на ресурсний потенціал самого студента – його здатність до творчого перетворення як лінгвосамоосвітньої діяльності, так і самого себе. Тому індивідуальні лінгвосамоосвітні траєкторії повинні розглядатися як технології, що дозволяють вивести процес формування готовності майбутніх фахівців на рівень змістової саморегуляції і самоуправління через сенсотворення та сенсовиявлення самими студентами.

Розробляючи власну індивідуальну освітню траєкторію, студент, у відповідності з цілями власної лінгвосамоосвіти, обумовленими його іншомовними потребами, як майбутнього фахівця; його когнітивними та комунікативними задачами та особистісними очікуваннями складає програми та проектує алгоритми орієнтувальних, виконавських і контрольних дій із досягнення поставлених цілей; самостійно визначає напрями лінгвосамоосвітньої діяльності; формує змістовий навчальний контент у залежності від його ціннісно-змістових орієнтацій та розуміння професійних перспектив; визначає оптимальні для нього форми роботи, часові рамки і стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності; вирішує конкретні задачі, пов'язані з оцінкою наявних ресурсів і часом виконання, якості джерел інформації, сфери застосування засобів, потрібних для оволодіння необхідними знаннями, вміннями, способами дій; уміннями орієнтування в тій чи іншій ситуації та бачення ситуації у цілому, а також своїх можливостей; реалізує розроблену програму, в ході якої

уточнюються цілі, способи дій, оцінюється ступінь доцільності обраних засобів, переоцінка власних можливостей.

У випадку одержання запланованого результату процес завершується на блоці оцінювання. В протилежному випадку проводиться корекція лінгвосамоосвітньої діяльності.

Таким чином студентом вибудовується структурована програма дій для досягнення поставленої мети, і розробляється спосіб її реалізації, що в сукупності і визначає сутність індивідуальної освітньої траєкторії. Варто акцентувати увагу на тому, що самостійне тактичне і стратегічне планування своєї індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії, яка забезпечує цілеспрямовану продуктивну лінгвосамоосвітню діяльність і сприяє підвищенню якості цієї діяльності на різних етапах її моделювання та організації, має стати запорукою набуття вміння планування лінгвосамоосвіти як невід'ємного компонента власної життєдіяльності.

У процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студент бере на себе повну відповідальність за управління та результат своєї лінгвосамоосвітньої діяльності. В ході самоуправління, яке передбачає поєднання функцій керуючого та керованого одним суб'єктом, атестацію власних досягнень студент проводить у вигляді самоконтролю та самооцінки. Проведення самоаналізу виконаної роботи сприяє адекватному сприйняттю своїх успіхів, виявленню типових помилок і встановленню причин невдач.

Реалізація принципу самоуправління здійснюється методами самоорганізації, самоконтролю та самостимулювання. Таким чином, виходячи зі специфіки лінгвосамоосвітньої діяльності і принципу самоуправління цією діяльністю, ми можемо визначити і згрупувати основні методи лінгвосамоосвіти студента, які, фактично, виступають засобами освіти, перекладеними на мову теорії самоосвіти:

1. *Методи стимулювання та мотивації лінгвосамоосвіти:* метод самомотивації; методи самостимулювання (самонаказ, самозаохочення, самопокарання, самосхвалення, самонагадування, метод опори на позитивне в собі); методи самовпливу (самовмовляння, самоствердження, самовтіха, самопереконання, самонавіювання).

2. *Методи організації лінгвосамоосвітньої діяльності*: самопізнання, самоаналіз, самопланування, самопрограмування, самоінструктаж, самоорганізація, самоуправління, самокритика, самозауваження, самозобов'язання.

3. *Методи регуляції волі та поведінки*: саморегуляція, самопідбадьорення, самонавіювання впевненості в успішному досягненні мети та в собі; самопримушування, самозаспокоєння; самообмеження, самозаборона, самоподолання, самопідкорення, моделювання власної особистості методом самовиховання.

4. *Методи контролю та рефлексії*: самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самозвіт, самооцінювання, самопорівняння, самоперевірка, самотестування, самокорекція.

Слід підкреслити, що, завдання педагога полягає у створенні умов для самоуправління студентами власною лінгвосамоосвітньою діяльністю. Проте, незважаючи на те, що викладач, у цілому, виступає в ролі спостерігача, на всіх етапах індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії необхідним є реалізовувати спільну рефлексивно-діагностичну діяльність педагога і студента з метою виявлення та запобігання можливих труднощів і недоліків у процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

У разі недостатньої розвиненості у студента вмінь навчальної автономії, індивідуальна освітня траєкторія вибудовується разом з викладачем, який, забезпечуючи індивідуальну зону творчого саморозвитку студента, виконує консультувальну, координувальну, коригувальну та стимулювальну функції. Окрім індивідуальних ціннісних орієнтирів студента, при розробці індивідуальної освітньої траєкторії викладачу також необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості студента – когнітивні здібності (здатність засвоювати знання, набувати навичок та вміти застосовувати їх для вирішення лінгвосамоосвітніх задач); креативність (аналітичні здібності для генерування нових знань); спрямованість мотивації на досягнення успіху або уникнення невдач; орієнтацію лінгвосамоосвітньої діяльності на процес або на результат; рівень самооцінки тощо, – які багато в чому визначають його індивідуальну освітню траєкторію.

Для означеної категорії студентів при розробці траєкторії лінгвосамоосвіти (індивідуально або в малих групах, у залежності від поставлених вимог, індивідуальних потреб, особливостей та

задач студентів) буде доцільним застосування моделі особистісного зростання GROW [499, с. 81–82]., яка передбачає «постановку мети» (Goal), перевірку її реальності (Reality), розгляд усіх можливих варіантів дій (Options), затвердження волі до дії (Will)». При цьому викладач допомагає студентам спочатку конкретизувати їх бачення цілей лінгвосамоосвіти, усвідомити важливість досягнення цих цілей; після цього здійснити аналіз ситуації, усіх чинників, що сприяють або перешкоджають реалізації даних цілей; за допомогою тактики правильного поставлення питань допомогти студентам скласти перелік можливих варіантів реалізації їх цілей; спільно зі студентами накреслити конкретний поетапний план дій для досягнення поставлених цілей з установкою часових меж і методик контролю досягнень.

З метою підвищення ступеню відповідальності студента за результат оволодіння іноземною мовою у процесі лінгвосамоосвіти в рамках індивідуальної траєкторії, у відповідності з когнітивно-поведінковими психологічними методами навчання, доцільним є взаємовідносини студента з викладачем оформити за допомогою спеціального навчального контракту, в якому буде визначено завдання кожної зі сторін.

На завершальному етапі пропонованої лінгводидактичної технології розширення та насичення освітнього середовища вищого навчального закладу елементами лінгвосамоосвіти може бути забезпечено за рахунок застосування проектних технологій. Освітній проект, сутність якого полягає в пошуку нових для суб'єкта способів подолання розриву між незнанням та знанням засобами самоосвіти, дозволяє будувати цілісний самоосвітній процес – від визначення цілей самоосвіти до усвідомлення сенсу та значення одержаних результатів. У ході розробки проекту за допомогою відповідного педагогічного впливу на студента поза занять з практичного курсу іноземної мови відбувається формування та закріплення ним окремих умінь та навичок у таких напрямках лінгвосамоосвітньої діяльності, як: проектування реальних лінгвосамоосвітніх ситуацій, типових для професійної діяльності та пов'язаних із залученням студента до штучно створеного або природного іншомовного середовища; розробка спільного проекту з носіями іншомовної культури, організована на основі сучасних телекомунікаційних технологій, яка вможливує

здійснення міжкультурного спілкування та розширює межі процесу лінгвосомоосвіти за рахунок включення соціального компонента в іншомовне лінгвосоомосвітнє середовище. Занурення в мовне середовище в такому форматі, що поєднується з необхідністю вирішення конкретної задачі вимагає від студента постійного набуття нових знань, інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, практичного застосування нових умінь та усвідомлення потреби в оволодінні додатковими вміннями.

Розробка, реалізація, презентація та захист практико-орієнтованих проєктів, (присвячених актуальним проблемам самостійного вивчення іноземної мови або певним професійним питанням, проблемам методики організації самонавчання іноземної мови школярів, проєктів, спрямованих на практичне засвоєння прийомів та методів організації процесу лінгвосоомосвіти тощо), стимулює та активізує лінгвосоомосвітню діяльність студентів, підвищує рівень їх мотивації, сприяє формуванню навичок автономного навчання, а також надає можливість критично осмислити й перевірити свою дослідницьку теорію на власному досвіді в процесі педагогічної практики.

Поряд із цим, з метою забезпечення якомога ширшої інтеграції Інтернету в процес лінгвосоомосвіти студентів доцільним є використання Веб-квест проєктів – проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси глобальної мережі, що вможливають максимальне залучення студентом усіх каналів сприйняття й обробки інформації. У процесі проведення самостійного дослідження засобами іноземної мови у студентів розвиваються вміння виявляти протиріччя та знаходити способи їх розв'язання; проводити аналіз різних точок зору на досліджувану проблему; здійснювати пошук оптимальних варіантів вирішення проблемних ситуацій; вміння ставити конкретні цілі і завдання та вирішувати їх; вміння застосовувати знання на практиці; вміння використовувати засоби інформаційних технологій для вирішення професійних і лінгвосоомосвітніх задач, зокрема, здійснювати пошук, відбір, обробку, систематизацію, структурування, класифікацію, узагальнення та представлення іншомовної інформації, отриманої з різноманітних автентичних джерел; перетворювати набуті знання або в більш складне знання, або в певне нове розуміння.

Таким чином, вищезазначені проектні технології, ґрунтуючись на інтеграції проектного методу з проблемним, комунікативним, пошуковим, ігровим та інтерактивним методами, надають можливості для реалізації основних складових продуктивного мовного самонавчання – проблемності, автентичності та інтерактивності.

Узагальнюючи вищевикладене, можна підсумувати, що за рахунок поетапної реалізації лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, завдяки поступовому ускладненню та просуванню студентів від репродуктивного до творчого рівня розвитку лінгвосамоосвітніх умінь, накопиченню ними власного досвіду лінгвосамоосвіти і поступової передачі їм функцій викладача, забезпечується послідовне формування означеної готовності. Основою успішності такого просування є врахування індивідуальних особливостей та потреб студентів; розробка індивідуальних лінгвосамоосвітніх маршрутів, траєкторій, способів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, результатом чого має стати вироблення індивідуального стилю лінгвосамоосвіти студента.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі обґрунтовано, що цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, що виступає як підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов, необхідно розпочинати ще під час навчання у ЗВО і розглядати як першочергове завдання закладів вищої педагогічної освіти. Готовність до лінгвосамоосвіти ми розглядаємо як мобілізаційний стан особистості, що передусе виконанню лінгвосамоосвітньої діяльності і ґрунтується на усвідомленій потребі та розумінні особистісної значущості означеної діяльності, усвідомленні своєї здатності до її реалізації, а також на певному рівні знань, як основи для розвитку вміння лінгвосамоосвітньої діяльності.

Визначено і характеризувано змістові складові означеної готовності: психологічна, теоретична і практична. Структура готовності до лінгвосамоосвіти розглядається нами як динамічне системне явище, що включає взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний. Ціннісно-мотиваційний компонент – система мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість цілеспрямовано самостійно оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, організовувати свою лінгвосамоосвітню діяльність за власною ініціативою. Когнітивний компонент пов'язаний з оволодінням студентами основними теоретичними знаннями щодо лінгвосамоосвіти та лінгвосамоосвітньої діяльності (знання аутометодичної мотивації, предметні лінгвістичні, аутометодичні, інформаційно-технологічні). Організаційно-процесуальний компонент представлено такими групами вмінь: предметні (спеціальні лінгвістичні та професійно-прикладні), аутометодичні (вміння самодіагностики, самомотивації, цілепокладання, планування, самоорганізації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності), аутопсихологічні, інформаційно-технологічні, творчі. Рефлексивно-оцінний компонент визначається здатністю особистості до рефлексії, самоконтролю, самоаналізу, самооцінки, а також метапізнання, як найвищого прояву рефлексії лінгвосамоосвітньої діяльності.

Схарактеризовано ключові для лінгвосамоосвіти метапроцеси, такі як: метакогніція, метарозуміння, метапам'ять, метарефлексія, метакомунікація. Визначено та угруповано стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності: спеціальні предметні, пов'язані із власне мовними операціями, мовленнєвими та загальнокогнітивними діями та зі сферою педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, та загальні, які застосовуються для управління процесом лінгвосамоосвіти і складаються з метакогнітивних, афективних і соціальних стратегій. Доведено, що найвищий ступінь готовності студентів до лінгвосамоосвіти визначається досягненням рівня лінгвоавтодидакта.

Обґрунтовано, що ключовим елементом системи лінгвосамоосвіти є розроблена автором монографії лінгводидактична технологія, яка відображає етапи педагогічного процесу поступового включення студентів у самостійну лінгвосамоосвітню діяльність, спрямованого на досягнення запланованого результату – формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, а саме: пропедевтичний, репродуктивний, саморегулювальний, експериментально-пошуковий етапи. Підкреслено, що з кожним наступним етапом поряд із зменшенням управлінської функції викладача підвищується ступінь суб'єктності студента.

Зазначено, що кожний з етапів формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, як відносно самостійний блок, має власні цілі і задачі, а процес включення студентів у лінгвосамоосвітню діяльність на всіх етапах має відбуватися за таким алгоритмом: мотивація, усвідомлення особистісної потреби в лінгвосамоосвіті, цілепокладання на даному етапі; актуалізація лінгвосамоосвітніх знань, умінь та навичок, необхідних для організації та здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності; самоорганізація лінгвосамоосвітньої діяльності; рефлексія та самооцінка лінгвосамоосвітньої діяльності; визначення нових цілей на основі виникнення нової потреби, адекватної більш високому рівню самоосвітньої діяльності. Завдяки поетапному ускладненню та просуванню студентів від репродуктивного до творчого рівня розвитку лінгвосамоосвітніх умінь, накопиченню ними власного досвіду лінгвосамоосвіти і

поступової передачі їм функцій викладача забезпечується послідовне формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти.

Доведено, що необхідний рівень означеної готовності можливо досягнути за рахунок раціонального об'єднання та інтеграції у межах єдиної системи лінгвістичної самоосвіти пропонованої базової лінгводидактичної технології формування означеної готовності та елементів додаткових, уже існуючих, технологій, а саме: технологій саморозвивального, проблемного, контекстного, евристичного навчання, а також навчання в співпраці. Підкреслено, що, оскільки в ході самостійного набуття знань та вмінь з іноземної мови функції педагога, фактично, виконує студент, успішне застосування будь-яких додаткових педагогічних технологій у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти можливе лише за умови, що, насамперед, студенти самі оволодіють цими технологіями.

Розкрито можливості поєднання позааудиторної лінгвосоосвітньої діяльності з аудиторною за рахунок реалізації різних форм позааудиторної та позавузівської діяльності, а також у процесі педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 4. Навчально-методичне та організаційне забезпечення лінгвосоосвіти майбутніх учителів іноземних мов

4.1. Навчально-методичний комплекс з теоретичних і практичних аспектів лінгвосоосвіти

Важливу роль у реалізації концептуальної моделі системи лінгвосоосвіти відіграє навчально-методичне забезпечення, що полягає в «забезпеченні дидактичного процесу відповідними методиками, ... які дозволяють педагогу досягти певних цілей навчання з використанням найбільш ефективних видів педагогічного впливу або взаємодії з учнівською молоддю» [231, с. 84–85]. У відповідності з державним освітнім стандартом, згідно із Законом України «Про вищу освіту» (Р. III. Ст. 10. п. 4, п. 5) [106], до його складу входять навчально-методична документація, а також навчальні й технічні засоби для лінгвосоосвіти.

Основним призначенням навчально-методичної документації (навчальні плани, робочі програми, навчально-методичні карти тощо) є визначення змісту та основ планування освітнього процесу з іноземної мови, невід'ємним компонентом якого має стати підготовка студентів-майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти. Здійснення подібної модифікації змісту нині існуючої лінгвістичної освіти вимагає інноваційних підходів, певних моделей навчання, відповідних педагогічних технологій, конкретних курсів, які в сукупності покликані «озброїти» студентів теоретичною і методологічною базою для самостійного оволодіння іноземною мовою. На наш погляд, вирішення означеної проблеми можливе за рахунок включення в навчальні плани додаткового або спеціального курсу з основ лінгвосоосвіти, а також інтеграції елементів лінгвосоосвітньої діяльності в зміст як аудиторних практичних занять циклу дисциплін з іноземної мови, так і позааудиторної роботи.

Навчальні й технічні засоби є матеріальними об'єктами, що забезпечують оптимальне функціонування освітнього та самоосвітнього процесів і відіграють визначальну роль у забезпеченні продуктивної лінгвосоосвітньої діяльності. Ефективним засобом організації лінгвосоосвітньої діяльності

майбутніх учителів іноземних мов має стати комплекс друкованих, електронних і розміщених у глобальній мережі навчальних матеріалів з вільним доступом до них студентів.

Так, у рамках розробленого автором монографії спецкурсу «Основи лінгвосамоосвіти» передбачається забезпечення студентів і викладачів відповідною, зручною як для вивчення, так і для викладання, навчальною, методичною та науковою літературою. Зокрема, зміст укладеного автором друкованого навчального посібника «Основи лінгвосамоосвіти», призначеного для більш ґрунтовного й поглибленого вивчення студентами теоретичного матеріалу спецкурсу, чим досягається істотне вивільнення аудиторного часу, складається з систематизованих наукових відомостей щодо сутності, структури, психологічних засад лінгвосамоосвіти тощо. Розподілення матеріалу посібника на логічні структурні одиниці, які відповідають змістовним модулям спецкурсу, сприяє міцнішому засвоєнню навчальної інформації.

Доповненням до посібника передбачається використання, в якості допоміжного засобу, практикуму «Учись учитися», що містить опис методик самодіагностики, технології самостійної організації та раціональних прийомів реалізації власної лінгвосамоосвітньої діяльності і дає змогу набути необхідних для цього прикладних знань, навичок та вмінь. Практикум складається з коротких, чітких розділів, що дають методичні вказівки, рекомендації та поради з тих чи інших практичних питань, наприклад, стратегії оптимізації мислення; мнемотехніки; способи тренування пам'яті; прийоми швидкочитання; способи визначення власного когнітивного стилю і зони найближчого розвитку; закономірності набуття нових навичок; вправи аутогенного тренування, спрямовані на оволодіння методами управління увагою, волею та своїм емоційним станом тощо. Основними функціями практикуму є інформаційно-пізнавальна, розвивальна, довідкова, стимулювальна, виховна, мотивувальна.

У методичних настановах для викладачів наведено докладні інструкції та поради щодо специфіки викладання спецкурсу «Основи лінгвосамоосвіти» та організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів.

Однак, не викликає сумнівів, що в XXI столітті, в умовах становлення нового, інформаційного суспільства, в якому

головним продуктом виробництва і споживання є інформація, самоосвітні, в тому числі й лінгвосамоосвітні, потреби особистості вже не можуть бути в повній мірі задоволені виключно за рахунок використання традиційних друкованих навчальних матеріалів. Як відзначає О. Савельєв, «інваріантною і глобально-планетарною закономірністю педагогічної науки стали комп'ютеризація та електронізація навчального процесу в рамках формування інфоноосфери; розвиток «нервової системи живого організму людського суспільства» на основі сучасних систем переробки і передачі інформації, баз загальнолюдських знань і даних, програмних засобів» [285, с. 30]. Необхідно підкреслити, що в Україні, як і в більшості країн світу, питання модернізації освіти, пов'язані з її всебічною інформатизацією з метою підготовки та адаптації молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, широко обговорюються та вирішуються на законодавчому рівні. Так, у численних державних нормативних документах – у Державній Програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» [262], Національній стратегії розвитку освіти [222], Законах України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [108], «Про вищу освіту» [106] пріоритетними напрямками розвитку освіти України в ХХІ столітті проголошується впровадження сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес задля його вдосконалення і забезпечення доступності та якості освіти [166].

Варто загострити увагу на тому, що поряд з інформатизацією освіти, на перший план висуваються також питання інформатизації самоосвіти, як нової галузі педагогічного знання, орієнтованої на вивчення наукових, педагогічних, методичних, нормативно-технологічних і технічних передумов розвитку самоосвіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства [319; 373].

Станом на сьогодні, за рахунок переходу до нових форм і технологій роботи з інформацією, значною мірою модифіковано методологічну й методичну парадигму як освіти взагалі, так і теорію навчання іноземних мов, зокрема. Так, динамічний розвиток інформаційних технологій створив передумови для розробки і функціонування цифрового формату освітнього контенту, що

відзначається значним спектром методичних і дидактичних інновацій. Глибоке переосмислення сутності означеного процесу призвело до істотних змін у загальній теорії навчання – дидактиці, а також послугувало поштовхом для започаткування нового наукового напрямку в педагогіці – електронної дидактики (eDidactics) – «галузі сучасної дидактики, що досліджує закони, закономірності, принципи та засоби електронного навчання, які застосовуються з метою дистанційного набуття компетентностей» [412, с. 177]. У свою чергу, інноваційним науково-методичним напрямком у дидактиці навчання іноземних мов стала нова наукова дисципліна, що досліджує особливості і закономірності розвитку процесу іншомовної підготовки в нових умовах глобального інформаційно-освітнього середовища, – електронна лінгводидактика, яка об'єднала дидактичні, методичні та інформаційні компоненти в єдину методологічну систему [66]. Основне призначення електронної лінгводидактики полягає в забезпеченні, – на основі інтеграції досвіду традиційної методики навчання мови з технологічними перевагами інформаційних технологій, – теоретичної та методичної бази для навчання, а в контексті нашого дослідження – самонавчання іноземних мов у нових умовах інформаційного суспільства.

Тож, беззаперечним є те, що в сучасних умовах одним із шляхів вирішення проблеми навчально-методичного забезпечення лінгвосамоосвіти студентів-майбутніх учителів іноземних мов має стати широке впровадження інформаційних технологій, які здатні кардинально змінити характер процесу лінгвосамоосвіти, розширити його можливості, забезпечити універсальний та дистанційний доступ до необмеженої кількості автентичної інформації іноземною мовою, скорегувати існуючі та створити нові форми та способи лінгвосамоосвітньої діяльності, сформувати або трансформувати певні якості майбутнього педагога в процесі його академічної підготовки до безперервної лінгвосамоосвітньої діяльності у динамічних умовах глобалізованого світу.

Як бачимо, інформаційні технології можуть виступати своєрідним мотиватором для лінгвосамоосвіти особистості, а також навпаки, сама лінгвосамоосвітня діяльність відіграє роль чинника, що забезпечує успішну діяльність людини в умовах інформатизації суспільства.

Цілком зрозумілим є те, що реалізація принципів інформатизації лінгвосамоосвіти неможлива без певних апаратних і програмних засобів, під якими розуміється сукупність комп'ютерного, апаратного й програмного забезпечення, а також змістового наповнення, що застосовується для досягнення поставлених цілей для самостійного оволодіння чи вдосконалення іноземної мови [276, с. 9–12]. Програмні засоби є ключовою і системоутворювальною ланкою навчально-методичного забезпечення лінгвосамоосвітньої діяльності студентів, адже дані засоби, виступаючи в якості інструмента організації лінгвосамоосвітньої діяльності, покликані максимально полегшити процес самостійного оволодіння іноземною мовою. До їх складу ми відносимо автоматизовані навчальні комплекси, які, в якості засобу активізації, підтримки самостійності та розвитку лінгвосамоосвітньої діяльності, вможливають реалізацію цілісного підходу до проблеми формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти, зокрема: на основі комплексного і цілеспрямованого застосування інформаційних технологій забезпечити студентам оптимальні умови для лінгвосамоосвітньої діяльності; надати можливість самостійно, спираючись на базу стартових знань та вмінь, утілити в життя адаптивний алгоритм побудови індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвіти з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб, а також самостійно сформувані у себе основні практичні вміння та навички в різних видах мовленнєвої діяльності, які визначають особистісне зростання, професійну успішність та затребуваність майбутнього фахівця.

Головним завданням автоматизованих навчальних комплексів є надання допомоги студенту в усвідомленому здійсненні комплексної «самоіндивідуалізації» за мотивувальними, навчальними, розвивальними й формувальними функціями лінгвосамоосвіти, а саме: стимулювати студентів до лінгвосамоосвітньої діяльності; розвивати широке алгоритмічне мислення; спонукати їх формувати у себе вміння самостійного прийняття рішень і планування власної лінгвосамоосвітньої діяльності, пошуку методів вирішення проблем та оцінки результатів цієї діяльності; розвивати творче мислення та уяву; підвищувати емоційний стан тощо. Крім того, автоматизовані навчальні комплекси мають надавати як викладачеві, так і студенту

можливість контролювати результати та проводити корекцію своєї діяльності, аналізувати допущені помилки. Таким чином, використання автоматизованого навчального комплексу в процесі формування у студентів готовності до лінгвосамоосвіти надає можливість сформувати новий, автономний, тип студента, здатного бути суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності, який буде в змозі «діяти відносно незалежно від викладача; визначати цілі та ставити перед собою конкретні задачі; обирати адекватні засоби, шляхи і способи розв'язання проблем і досягнення цілей; свідомо здійснювати процеси самопізнання і визначати свої психофізіологічні та психологічні особливості; використовувати прийоми оволодіння знаннями, вміннями та навичками, адаптуючи їх у відповідності зі своїми індивідуальними особливостями; спостерігати, контролювати і регулювати не лише процеси самонавчання, але й свою мовленнєву та невербальну поведінку в ситуаціях міжкультурної комунікації; керувати власними інтересами й мотивами, а також нести відповідальність за свої успіхи та помилки; проєціювати свої вміння та здібності активного й творчого суб'єкта навчання на професійну діяльність у вищому навчальному закладі; навчатися протягом усього життя» [42, с. 78–79].

Загальновідомим є те, що, завдяки підвищенню ролі та значущості іноземних мов у житті сучасної людини, протягом останніх років самостійне їх вивчення за допомогою комп'ютеру (Computer Assisted Language Learning – CALL) перетворилося в окрему, специфічну галузь знань. Так, на ринку цифрової освітньої продукції представлено доволі широкий асортимент електронних засобів самонавчання іноземних мов, таких як: комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, тренажери та репетитори, автоматизовані курси, навчальні комп'ютерні ігри, електронні словники, енциклопедії, довідники тощо. Проте, якість існуючих програмних продуктів не завжди виправдовує загальноприйняте уявлення про їх ефективність, на що ще у 80-х роках звертав увагу педагогічної громадськості Ю. Машбиц, наголошуючи, що «... катастрофічно зростає кількість примітивних навчальних програм, які не лише не підвищують ефективність навчання, але нерідко дають негативний результат» [207, с. 23].

У теперішній час у створенні електронних освітніх ресурсів переважає практика, що полягає у співпраці викладача іноземних

мов з програмістом і веб-дизайнером із домінуютьною роллю останніх. Подібна практика, окрім очевидних «плюсів», має також і серйозні «мінуси». Так, однією зі слабких сторін даного способу розробки електронних освітніх ресурсів є відсутність у педагога можливості оперативного самостійно модернізувати навчальний контент, розміщувати його в Інтернеті, керувати ним дистанційно тощо.

Тому істотною перевагою використання програмних інструментів нового покоління, а саме: середовищ швидкого проектування (Rapid Application Development), наприклад, Rapid Application Development, ToolBook, Macromedia Authorware; спеціальних шаблонів для розміщення власного контенту тощо є можливість для викладачів самостійно створювати електронні навчальні ресурси, які дозволяють реалізувати власні дидактичні та методичні ідеї у новому, цифровому форматі.

Однак, проведений аналіз існуючих електронних засобів навчання дозволив дійти висновку про те, що всі вищезазначені програмні продукти мають низку обмежень, які не дозволяють у повному обсязі реалізувати всі необхідні функції із забезпечення підтримки лінгвістичної самоосвіти, зокрема: мають обмежені можливості технологій мультимедіа та гіпертексту, а також недостатній ресурс для забезпечення самоконтролю і самоперевірки якості засвоєння навчального матеріалу; надають лише графічний образ як текстових фрагментів монологічного та діалогічного мовлення, так і окремих лексичних одиниць і словосполучень без функції їх озвучування; характеризуються відсутністю такого вкрай необхідного для професійного лінгвіста засобу іншомовної діяльності, як електронний словник; не передбачають опції запису власного мовлення з подальшим його прослуховуванням; забезпечують обмежений обсяг навчального і довідкового матеріалу тощо.

З метою активізації та підтримання процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, автором монографії було розроблено мультимедійний навчальний комплекс «English for Self-Education» (далі – Комплекс), при проектуванні якого було здійснено спробу максимально врахувати й компенсувати всі упущення, наявні у вже існуючих середовищах створення навчальних програмних продуктів. Зазначений комплекс

відповідає навчально-методичним, дизайн-ергономічним та технічним вимогам до електронних навчальних видань державного освітнього стандарту України [264] і вможливує реалізацію нової стратегії комплексного і цілеспрямованого впровадження електронної лінгводидактики в процес лінгвосоосвіти з опорою на проведене нами багатоетапне дослідження позитивного вітчизняного [37; 136; 155; 197; 318] і зарубіжного [326; 504] досвіду застосування інформаційних технологій як при навчанні іноземної мови, так і при самостійному її вивченні на всіх рівнях лінгвосоосвіти, – як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і після його завершення.

Науково-методичну основу Комплексу складає синтез базових теоретичних положень таких наукових галузей, як: педагогіка, дидактика, електронна лінгводидактика, психологія, фізіологія, лінгвістика, автодидактика, лінгвоавтодидактика, теорія комунікації. При проектуванні комплексу, головним призначенням якого є супровід та оптимізація процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти, ми спиралися на ідеї теорії саморозвитку особистості з урахуванням специфіки нашого дослідження, а саме:

- визначення пріоритетних характеристик, які мають бути сформовані у студента на різних етапах і ступенях формування готовності до лінгвосоосвіти з орієнтацією на розвиток самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості;

- надання можливості конструювання власної траєкторії лінгвосоосвіти за рахунок варіативності навчального матеріалу;

- створення умов для формування у кожного студента індивідуального стилю лінгвосоосвітньої діяльності в залежності від його психофізіологічних особливостей за рахунок різних способів подачі інформації і відповідної спрямованості навчальних завдань;

- орієнтованість на становлення суб'єктної позиції студентів у процесі лінгвосоосвітньої діяльності;

- наявність технічного та методичного інструментарію, за допомогою якого можна здійснювати постійний самомоніторинг основних показників, що визначають якісні та кількісні характеристики перебігу процесу та результатів лінгвосоосвітньої

діяльності з метою підвищення її ефективності.

Важливо підкреслити, що, на відміну від існуючих аналогів для самостійного вивчення іноземної мови, з метою максимально повного розв'язання поставлених лінгводидактичних та лінгвометодичних задач при розробці Комплексу нами було враховано необхідність використання всього потенціалу мультимедійності, інтерактивності та гіпермедійності інформаційно-комунікаційних технологій у всіх їх проявах, і особливо при створенні тренувальних вправ, які вимагають більш широкого діапазону завдань на вироблення фонетичних, лексико-граматичних навичок і формування комунікативних умінь.

Комплекс може розглядатися як віртуальне навчальне середовище, тобто зовнішнє, стосовно індивіда, сприятливе інформаційне оточення, або сукупність специфічних умов, у яких безпосередньо протікає лінгвосамоосвітня діяльність індивіда, структуру якого складають матеріальний, змістовий і комунікативний компоненти. Матеріальний компонент включає сукупність апаратних засобів (комп'ютер, обладнаний мультимедійними периферійними пристроями, модемом, каналами зв'язку, виходом в Інтернет). Змістовий компонент являє собою інформаційно-освітній структурований контент віртуального середовища, в якому «одночасно присутні природне інформаційне та спеціально організоване дидактичне середовище з адаптованими до віку студентів джерелами інформації» [236]. При цьому дидактичне інформаційно-освітнє середовище, створене засобами розробленого нами Комплексу, має вигляд моделі штучного інформаційного навчального середовища, адже, за висновком зарубіжних учених, дидактичне інформаційно-освітнє середовище має бути базою для підготовки суб'єктів навчання до «самостійної взаємодії з його природним інформаційним аналогом» [233, с. 190]. Змістовий компонент передбачає забезпечення оперативного і вільного доступу студентів до будь-яких обсягів дидактичної інформації (інформаційно-освітні та довідково-інформаційні ресурси, дидактичне забезпечення та інструментарій процесу лінгвосамоосвіти тощо); надання засобів для здійснення всіх етапів лінгвосамоосвітньої діяльності (цілепокладання, планування, контроль результатів); наявність інструментів для визначення

студентами поточних рівнів володіння іноземною мовою та виявлення пробілів і дефіцитів в іншомовних знаннях та вміннях.

У відповідності з концепцією Г. Рогової та І. Верещагіної [277], зміст навчання іноземних мов, незалежно від освітнього рівня, повинен мати трьохкомпонентну структуру, складовими якої є лінгвістична, психологічна та методологічна. На наш погляд, означена структура є релевантною і для іншомовного самонавчання. Саме тому при розробці змістового контенту Комплексу ми дотримувалися даної структури. Так, лінгвістична складова містить мовний та мовленнєвий матеріал з урахуванням соціокультурного та соціолінгвістичного аспектів. Виходячи з того, що в якості цільової аудиторії Комплексу передбачаються, насамперед, майбутні вчителі іноземних мов, при розробці його контенту нами було використано метод професійно-орієнтованого проектування, спрямований на актуалізацію фахового іншомовного матеріалу. Таким чином передбачалося досягнення розуміння студентом важливості, корисності та особистісної значущості тієї чи іншої інформації, адже немотивоване засвоєння навчального матеріалу призводить до того, що інформація через деякий час утрачається, не перетворюючись у знання. Нами також було враховано те, що Комплекс має сприяти зануренню студента в автентичне комунікативне середовище, а саме: бути джерелом лінгвістичної інформації для вирішення лінгвосоосвітніх і когнітивних задач при роботі над усними та письмовими іншомовними текстами; виступати в ролі партнера-співрозмовника в навчальному діалозі іноземною мовою; містити графічні- та відеозасоби для візуалізації знань і моделювання мікросвітів культурологічного плану. Тому ми намагалися, щоб зміст мовного матеріалу Комплексу мав універсальний характер та в мінімальній мірі був підвладний впливу часових факторів, а також відповідав віковій категорії суб'єктів навчання. Критеріями відбору виступали такі чинники, як: контекст діяльності студентів, їх запити, інтереси та потреби; вік; загальний рівень освіченості; рівень володіння іноземною мовою.

Сутність психологічної складової полягала у формуванні пізнавальної самостійності студентів щодо засвоєння іноземної мови, в ході чого відбувається формування механізмів мовлення, розвиток умінь та навичок практичного застосування мови з максимальною реалізацією комунікативних цілей.

Методологічна складова передбачає оволодіння студентами базовими способами та прийомами лінгвосамоосвітньої діяльності.

Комунікативний компонент структури Комплексу являє собою безпосередньо інтерфейсну частину середовища, що забезпечує ефективну комунікацію в людино-машинній системі відкритого типу.

Отже, мультимедійний комплекс «English for Self-Education» можна визначити як відкриту навчальну програмну систему комплексного призначення, яка містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали, надає можливість за допомогою відповідних методик проводити самодіагностику з метою виявлення прогалин і дефіцитів у власній іншомовній підготовці, здійснювати інтенсивну пізнавальну і тренувальну лінгвосамоосвітню діяльність, контролювати рівень самостійно засвоєного іншомовного матеріалу, а також реалізовувати інформаційно-пошукову діяльність, у результаті чого забезпечується неперервність і повнота дидактичного циклу процесу формування всіх ланок готовності до неперервної лінгвосамоосвіти і поступовий перехід від навчальної до професійної лінгвосамоосвітньої діяльності. Завдяки тому, що студенту надається можливість самостійного вибору найбільш підходящої для нього програми, технології і траєкторії самонавчання, відбувається адаптація системи навчання до індивідуальних можливостей студента, а процес лінгвосамоосвіти стає гнучким, більш насиченим і результативним.

Автоматизований навчальний комплекс було розроблено у відповідності з певними методичними вимогами, орієнтованими на систематичну лінгвосамоосвітню діяльність студентів-майбутніх учителів іноземних мов, яка керується самим суб'єктом лінгвосамоосвітньої діяльності в інтересах особистісної і професійної самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення в іноземній мові за допомогою засобів інформаційних технологій, а саме:

- спрямованість матеріалів та навчальних завдань на формування готовності до самонавчання іноземних мов шляхом розвитку навчальної, професійної та особистісної автономії студента в оволодінні іноземною мовою, а також удосконалення необхідних для цього вмій та навичок;

- наявність комплексу матеріалів та вправ, які відповідають цілям і завданням кожного з етапів формування готовності до лінгвосамоосвіти;

- відповідність структурної організації змістового контенту Комплексу поетапності формування необхідних лінгвосамоосвітніх стратегій, дій, умінь та навичок;

- комунікативна спрямованість і професійна значущість відібраного лексичного, граматичного та країнознавчого матеріалу, а також послідовність роботи над окремими видами мовленнєвої діяльності;

- наявність діагностичного інструментарію для визначення власного рівня володіння іноземною мовою;

- наявність різнорівневих завдань, які орієнтовані на максимально повне оволодіння знаннями та передбачають варіативність обсягу та змісту навчального матеріалу, темпу його засвоєння, характеру завдань і ступеню самостійності їх виконання, а також фіксацію просування в самонавчанні;

- адаптація до вікових та індивідуальних особливостей і потреб студентів, рівню їх інтелектуального розвитку, особливостей розумових процесів, рівню наявних знань.

Комплекс також задовольняє технічним вимогам, які висуваються до електронних програмних продуктів, а саме:

- платформа та системна незалежність (тобто можливість роботи з Комплексом на більшості розповсюджених комп'ютерів та операційних систем);

- наявність інструкції з роботи з програмною частиною;

- чітка й прозора структура, а також зрозумілий механізм внутрішньої та зовнішньої навігації, щоб користувачі могли самостійно орієнтуватися в навчальних матеріалах;

- педагогіко-ергономічний, дружній, інтуїтивно сприйманий інтерфейс (використання загальноприйнятої термінології, зрозумілість аббревіатур та мнемоніки);

- гнучкість і відкритість структури й контенту для здійснення будь-яких модифікацій і трансформацій, викликаних тими чи іншими змінами у зовнішніх або внутрішніх умовах;

- забезпечення можливості вибору студентом способу організації самостійної діяльності, що передбачає право вибору часу та форм роботи, відповідних джерел інформації тощо.

Відповідність пропонованого Комплексу переліченим вимогам надає можливість студенту не лише самостійно обирати зручну та найбільш оптимальну для нього модель самонавчання, але й визначати шляхи її реалізації.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що мультимедійний навчальний комплекс «English for Self-Education» відповідає як загальним вимогам до електронних навчальних продуктів, а саме: «формалізованій моделі змісту навчання, втіленого у педагогічні програмні засоби», завдяки «багатократному збільшенню «підтримувальної інформації», наявності комп'ютерного інформаційного середовища, що включає сучасні бази інформації, гіпертекст і мультимедіа (гіпермедіа), мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації (мережі), експертні системи» [322, с. 32], так і вимогам до сучасного підручника з іноземної мови, а саме: 1) висока інформаційна цінність; 2) актуальність з точки зору сучасної мовної свідомості носіїв мови; 3) створення умов для автентичного спілкування на міжкультурному рівні; 4) опора на рідну мову та культуру адресата; 5) врахування стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого матеріалу; 6) аналіз мовних і мовленнєвих явищ з урахуванням принципу зіставлення лінгвокультур; 7) вирішення комплексу мовленнєвих, комунікативних і соціокультурних завдань має бути підпорядковане професійним потребам адресата; 8) розвиток асоціативного мислення студентів; 9) урахування мовленнєвого та соціокультурного досвіду студентів на конкретному етапі оволодіння лінгвокультурою.

Комплекс, переважно, призначений для повністю автономної позааудиторної лінгвосамоосвітньої діяльності, адже, завдяки постійній «включеності» студентів в інформаційний простір мови, що вивчається, електронне середовище дозволяє організувати не лише рецептивне навчання, пов'язане зі сприйняттям і засвоєнням знань, які передаються за допомогою аудіовізуальних засобів, але й інтерактивне навчання, спрямоване на взаємодію студента з середовищем через комп'ютер без утручання викладача. Разом із цим, робота з матеріалами навчального комплексу, може проводитися також і в рамках аудиторних занять, зокрема, бути інтегрованою в структуру таких дисциплін, як: «Основна іноземна мова», «Практична граматики», «Практика усного та письмового

мовлення», «Теорія і практика перекладу» тощо, передбачених навчальними програмами лінгвістичних спеціальностей, що вможливується завдяки органічному вбудовуванню пропонованої у Комплексі інформації у структуру вищезазначених навчальних курсів та використанню в якості основи для становлення та вдосконалення лінгвосамоосвітньої діяльності студентів.

Комплекс передбачає самоуправління студентами своєю лінгвосамоосвітньою діяльністю за рахунок сформованості методів пізнання та засвоєних стратегій самостійної діяльності з вивчення іноземної мови або її вдосконалення.

Основою Комплексу є його інтерактивна частина, яка може бути реалізована лише на комп'ютері, адже при розробці Комплексу елементи друкованих видань проходили необхідну фрагментацію, наповнювалися анімаційними, гіпермедійними або мультимедійними компонентами, внутрішніми гіпертекстовими посиланнями та посиланнями на відповідні фрагменти інших елементів Комплексу. Тому створення друкованих аналогів електронного програмного комплексу є неможливим. Крім того, сама концепція Комплексу, а також передбачений у ньому зміст лінгвосамоосвіти та закладені в систему вправ способи та послідовність умінь, що формуються, надають можливість викладачу здійснювати опосередковане управління лінгвосамоосвітньою діяльністю студентів і створюють умови, в яких студент не лише оволодіває іноземною мовою або вдосконалює її, але й, використовуючи комп'ютер, як інструмент пізнання, активно діє і сам конструє свої знання в процесі засвоєння навчального матеріалу, формує або вдосконалює вміння та навички лінгвосамоосвітньої діяльності.

При проектуванні Комплексу ми дотримувалися низки загальнопедагогічних, педагогіко-ергономічних та специфічних принципів інформатизації навчання. Так, основними дидактичними принципами, що мають концептуальне значення для організації лінгвосамоосвітньої діяльності засобами Комплексу, є:

- принцип свідомості, який передбачає опору на певну систему правил, що складають стартове підґрунтя формування умінь та навичок, і в сукупності своїй надає студентам уявлення про систему мови, що вивчається, та про засоби її самостійного вивчення;

- принцип опори на рідну мову студентів, що знаходить своє відображення в організації ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом при формуванні орієнтувальної основи лінгвосамоосвітніх дій;

- принцип доступності, що забезпечується не лише за рахунок розподілення навчального матеріалу за різними рівнями складності, але й через інтерактивний режим роботи;

- комунікативний принцип, який реалізується як у взаємодії з викладачем (у форматі консультацій, якщо в цьому є необхідність), так і в ході роботи в малих групах (навчання в співпраці, спілкування в рамках різноманітних тематичних спільнот у глобальній мережі тощо); при використанні проблемних завдань, розробки спільних проєктів; при роботі з різноманітною інформацією, що отримується студентами з різних баз даних Інтернету і регіональних мереж.

Слід зазначити, що в умовах інформаційно-комунікаційних технологій має місце певна модернізація класичних дидактичних принципів, оскільки вони набувають певних інноваційних властивостей, через що їх реалізація стає можливою лише в електронному форматі. Наприклад, утілення принципу наочності відбувається за рахунок застосування в Комплексі технології мультимедіа, що полягає в його поліфункціональності, тобто в представленні навчальної інформації у цифровому форматі з одночасним залученням усіх видів наочності (текст, графіка, аудіо, відео, анімація) та одночасним впливом на основні перцептивні канали студента – візуальний, слуховий та дігитальний, (пов'язаний з побудовою логічних ланцюжків за допомогою попереднього внутрішнього мовлення). Таким чином, ергономіка мультимедійності істотно перевищує можливості традиційних засобів аналогової наочності (наприклад, магнітофон). У Комплексі застосовуються такі види наочності, як:

- мовна наочність. Наприклад, відбір автентичних текстів; мовленнєвих зразків, які демонструють функціональні особливості мовного матеріалу, що вивчається, в певному культурному середовищі англomовних країн; подання переліку опорних слів та словосполучень для полегшення виконання усних вправ на переказ тексту або відтворення діалогу тощо;

- зорова наочність забезпечується за рахунок підкріплення

текстів для читання, перекладу та переказу, діалогів та лексичних одиниць відповідними тематичними ілюстраціями, а також відео- та анімаційними фрагментами; угруповання навчальних матеріалів у таблиці, що в сукупності вможливує образну подачу навчальної інформації і значно підвищує ефективність її сприйняття і засвоєння;

- слухова наочність досягається за допомогою функції озвучування лексичних одиниць, призначених для заучування, а також текстових фрагментів – монологів та діалогів.

Принцип активності забезпечується численними формами інтерактивної взаємодії студента з навчально-методичним матеріалом Комплексу, що дозволяє кардинально змістити вектор його роботи в бік повної автономії у плані організації власної лінгвосамоосвітньої діяльності

Принцип неперервності дозволяє досягти цілісного подання та сприйняття всього обсягу інформації навчального курсу, що сприяє уникненню калейдоскопічності й мозаїчності в роботі з його змістом, на противагу механічному розподіленню змісту на частини – блоки, не оформлені в модулі. Таким чином, відсутність фрагментарності в подачі навчального матеріалу вможливує реалізацію принципу неперервності, що, у свою чергу, сприяє організованості мислення та свідомості студентів.

Оскільки самонавчання іншомовної граматики, як і фонетики, має дещо умовний характер, у відповідності з принципом системного квантування, який полягає в стисненні навчальної інформації на основі узагальнення змісту і теорії укрупнення дидактичних одиниць, нами було виокремлено і схематично угруповано лише необхідний стратегічний мінімум найбільш складних і вживаних граматичних правил і фонетичних особливостей англійської мови, що має слугувати обов'язковою стартовою основою для подальшого самостійного набуття лінгвістичних знань.

Принцип матрьошки, реалізація якого здійсненна лише у віртуальному середовищі електронних програмних продуктів, надає можливість згортання та розгортання віртуальних і константних реальностей одна в одну [229, с. 32]. Стосовно до розробленого нами Комплексу, означений принцип утілюється за рахунок убудованих у його структуру низки корисних додатків у якості «підручників у підручнику», кожний з яких несе самостійне

змістове навантаження. Так, скориставшись відповідним інструментарієм, студенти мають змогу пройти тести на встановлення загального рівня володіння іноземною мовою, а також на виявлення ступеня сформованості навичок за всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння); здійснити самодіагностику власних психофізіологічних особливостей з метою визначення свого індивідуального стилю оволодіння іноземною мовою. Крім того, перед початком роботи з навчальним матеріалом Комплексу передбачається ознайомлення та практичне відпрацювання основних стратегій, важливих для самостійного опанування іноземною мовою, оформлених в окремий теоретико-практичний посібник. Якщо у студента виникне потреба в більш глибокому та розширеному вивченні граматики або фонетики, він може в якості доповнення до текстової інформації прослухати також цикли відеолекцій викладачів-лінгвістів – носіїв мови, набуваючи таким чином нових знань і вдосконалюючи граматичні та фонетичні вміння та навички. В залежності від індивідуальних або професійних потреб студенти можуть також звернутися до довідника з ділового листування. Слід зауважити, що всі вищевказані додаткові матеріали, у відповідності з принципом матрьошки, представлено у згорнутому вигляді і, за необхідності, вони можуть бути легко розгорнуті за допомогою відповідних віртуальних кнопок на сторінці з головним меню Комплексу.

В основі даного мультимедійного комплексу лежить лінійна структура, подібна до традиційного друкованого підручника. Це означає, що з його матеріалами можна працювати, просто перегортаючи сторінки. Проте, поряд із лінійною структурою також надається можливість обрати нелінійний формат роботи, підґрунтя якого складає технологія гіпертексту (від англ. *hypertext*, що дослівно можна перекласти як «надтекст» – текст, що містить гіперпосилання на інші документи, за рахунок чого забезпечується їх взаємозв'язок). Сутність же гіпертекстової структури Комплексу полягає в тому, що будь-яке підкреслене слово чи словосполучення (включаючи також віртуальні кнопки) є гіперпосиланням (покажчиком), натиснувши яке, можна миттєво перейти до будь-якого місця або до потрібного файлу Комплексу. Наявність таких рекомендованих переходів відповідає принципу розгалуження,

реалізація якого передбачена, окрім системи гіперпосилань, також функціями гіпермедіа (представлення навчальної інформації не лише в графічному і текстовому форматах, але й у вигляді аудіо-, відео- та анімаційних файлів) і гіперзв'язку, що дозволило нам зв'язати екранні сторінки та різні навчальні модулі в єдиний навчально-методичний комплекс, що значною мірою систематизувало навчальний матеріал за аспектами та рівнями навчання. Таким чином, сукупність вищеперелічених функцій спрощує навігацію і надає можливість студенту визначити не лише оптимальну траєкторію лінгвосамоосвітньої діяльності, але й зручний темп роботи і спосіб викладення матеріалу, що відповідає психофізіологічним особливостям студента, для більш ефективного сприйняття інформації.

Згідно з принципом регулювання студент може на власний розсуд керувати зміною кадрів на екрані; виводити на дисплей потрібну інформацію; вирішувати необхідну йому кількість завдань з відповідним рівнем складності; перевіряти результати своєї роботи тощо.

У відповідності з принципом адаптивності, в Комплексі передбачено можливість пристосування змісту навчального матеріалу, що опрацьовується самостійно, за рахунок варіювання його глибини, складності та прикладної спрямованості, до потреб конкретного користувача. Це дозволяє студентам обирати індивідуальну траєкторію самонавчання.

Принцип стимулювання. Виходячи з того, що лінгвосамоосвітня діяльність здійснюється студентом виключно з власної ініціативи, добровільно і без будь-якого зовнішнього примусу, в ході проектування Комплексу нами було приділено значну увагу питанню необхідності активізації у студентів внутрішніх процесів самостимулювання. Так, якщо під час роботи з тим чи іншим завданням у студента раптово з'явиться відчуття зневіреності у власних силах чи здібностях, або елементарно не вистачатиме сили волі рухатися далі, він може скористатися присутньою на кожній віртуальній сторінці Комплексу кнопкою «М» (Motivation – мотивація), яка спрямує його на певний іншомовний відеоматеріал мотиваційного характеру; той чи інший надихаючий вислів відомого поліглота, вченого, письменника

тощо; або просто дотепний жарт, покликаний зняти надлишкове напруження та відновити емоційну рівновагу.

Відмінною рисою пропонованого нами Комплексу від багатьох існуючих освітніх програмних продуктів є його доступність будь-якому масовому користувачу, як підготовленому, так і з відсутністю попередньої підготовки, що є особливо важливим для студентів гуманітарних, і зокрема, лінгвістичних спеціальностей, які не мають базової підготовки до використання комп'ютеру в якості навчального інструменту.

Варто звернути увагу на те, що у відповідності з принципом комп'ютерної підтримки, з метою забезпечення максимального психологічного комфорту користувача під час роботи з Комплексом і виключення виникнення у нього стану занепокоєння чи розгубленості, спочатку пропонується ретельно ознайомитися з «Довідником користувача» – детальною покроковою інструкцією щодо технічних аспектів роботи з комплексом, яка одночасно є практичним порадиником, що дозволяє користувачеві отримувати відповіді на типові питання щодо роботи з Комплексом. Варто акцентувати увагу на тому, що до довідника користувача можна перейти з кожної віртуальної сторінки Комплексу і в будь-який момент роботи, натиснувши відповідну кнопку. Крім того, на кожній сторінці присутня окрема кнопка «Help», призначенням якої є роз'яснення питань технічного характеру, що можуть виникнути під час роботи саме на даній сторінці. Текст довідника подано в електронному форматі безпосередньо в мультимедійному комплексі, проте, за необхідності, студент може звернутися до друкованого варіанту довідника користувача, оформленого у вигляді окремої брошури, що додається до компакт-диску з Комплексом.

Ще однією важливою деталлю довідника є те, що його структура та стиль написання тексту побудовані таким чином, аби користувача не покидало відчуття постійної присутності поруч із ним непомітного віртуального консультанта, який завжди прийде на допомогу в будь-якій ситуації.

У якості дидактичного інструменту, завдяки якому, у відповідності з принципом ергономічності, всі об'єкти на екрані в рамках певної віртуальної сторінки розташовуються в максимально сприятливому для ефективного сприйняття та міцного засвоєння освітнього контенту, в Комплексі застосовано метод педагогічного

дизайну, завдяки якому навчання та навчальні матеріали в електронному форматі стають більш зрозумілими, прозорими та привабливими, а завдяки використанню найбільш передових якостей електронного формату навчального матеріалу, електронні засоби навчання набувають вагомих інноваційних дидактичних і методичних переваг. Зокрема, створення та підтримання для користувача специфічного іншомовного електронного навчального середовища, в межах якого за рахунок найбільш раціонального подання, взаємозв'язку та поєднання електронних засобів навчання та різних типів освітніх ресурсів забезпечується психологічно комфортний та педагогічно обґрунтований розвиток суб'єктів лінгвосамоосвіти; формування єдиного стилю реалізації іншомовного електронного освітнього середовища, його компонентної та системної бази, що надає процесу лінгвосамоосвіти цілісності, системності, дидактичної, методичної та професійно-орієнтованої спрямованості.

Важливою характеристикою Комплексу, яка відповідає принципу укладання, є його відкритість для внесення будь-яких модифікацій, а саме: розширення викладачем наявного контенту новими розділами або темами та доповнення пропонованого іншомовного початкового матеріалу; а також можливість для студента складати власний електронний словник або формувати особисту віртуальну бібліотеку.

Комплекс має два рівні, перший з яких містить:

- лексико-інформаційний компонент, який передбачає роботу з лексичним і теоретичним матеріалом;

- тренувальний компонент, що дозволяє закріпити іншомовні знання, вміння та навички, а також оволодіти методами і засобами самоуправління, саморегуляції та самокорекції процесу лінгвістичної самоосвіти, виробити лінгвосамоосвітні вміння та набути навичок їх практичного застосування в ситуаціях, які моделюють реальні;

- контролювальний компонент, що вможливорює реалізацію методів і способів самоконтролю, самооцінки та підсумкової оцінки рівня засвоєння базових знань та вмінь.

Другий рівень значною мірою розширює дидактичні можливості та освітній ресурс комплексу, оскільки охоплює широкий спектр додаткових навчальних матеріалів теоретичного й

практичного характеру, що містяться як у самому Комплексі, і які не ввійшли до його базового змісту, так і за рахунок надання доступу до «віртуальної реальності» через вихід на зовнішні ресурси мережі Інтернет, що дозволяє не лише активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів, але й сприяє істотному збагаченню їх мовної та культурної практики. Наприклад, якщо студент відчуває недостатність передбаченої у рамках певного завдання інформації, наданої у відповідному розділі Комплексу, за допомогою віртуальної кнопки «Extra» (Додатковий контент), через відповідне гіперпосилання, він може отримати додатковий автентичний навчальний матеріал на подібну тематику. Крім того, розширити обсяг навчального контенту Комплексу можливо за рахунок освітніх та пізнавальних ресурсів глобальної мережі, яка, «надає унікальну можливість для осіб, які вивчають іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто створює природне мовне середовище» [257, с. 17]. Прямий доступ до Інтернету забезпечується трьома екранними кнопками: «D» (Dictionary – онлайн словник і перекладач), «W» (Wikipedia – англomовна версія Вікіпедії) та «S» (Search – пошук у системі Гугл), розташованих на кожній екранній сторінці. Також, особливо в рамках завдань підвищеного рівня складності, вирішення яких вимагає більш поглибленої інформації або більш ґрунтовного відпрацювання з метою формування чи вдосконалення тих чи інших умінь та навичок, у кінці завдання пропонується перелік гіперпосилань на відповідні інформаційні веб-сайти, онлайн-лекції, навчальні програми тощо.

Так, у режимі офлайн можна ефективно самостійно навчатися елементів системи мови на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях, результатом чого є набуття знань про систему мови; рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, письмовий переклад з іноземної мови на рідну); репродуктивних видів мовленнєвої діяльності (письмовий переклад з рідної мови на іноземну) тощо.

Необхідно підкреслити, що робота з ресурсами глобальної мережі, дає необмежені можливості не лише значно розширити знання і вдосконалити вміння з іноземної мови, але й допомагає самостійно організувати повноцінну лінгвосамоосвітню діяльність. У якості ілюстрації вищезазначеного достатньо навести такі

приклади – веб-сервіс, присвячений теоретичним і практичним аспектам англійської мови LinguaLeo (lingualeo.ru), який, окрім надання доступу до бібліотеки відео, аудіо і текстових матеріалів; інтерактивних тематичних курсів (відео та граматики); особистого словника з асоціаціями та озвучуванням до кожного слова; набору тренувань (аудіювання, кросворд, переклад слів), тематичних глосаріїв, передбачає також заповнення особистого журналу розвитку, де відображається реальний та прогнозований прогрес у вивченні мови, що дозволяє чітко та послідовно будувати траєкторію власного лінгвістичного саморозвитку.

Також стосовно до проблеми самонавчання іноземних мов, згідно з дослідженнями фахівцями із комп'ютерної дидактики відзначається великий дидактичний потенціал довідково-інформаційних систем, що розглядаються в якості найбільш перспективних комп'ютерних засобів, і які, завдяки тому, що їм передається певна частина непродуктивної праці, можуть виконувати функцію своєрідних «інтелектуальних партнерів» [322, с. 49]. До засобів довідково-інформаційного забезпечення процесу лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, на які в Комплексі даються посилення, відносяться: електронні енциклопедії; довідники; автоматизовані словники; тезауруси; різноманітні тренажери, репетитори, тьютори тощо.

Перевагою використання іншомовних довідково-інформаційних систем у процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти, по-перше, є те, що знання в них не передаються в готовому вигляді, а немовби перероблюються студентами в ході пізнавальної діяльності, що змушує студента замислитися над можливостями мови та навчас використовувати їх для вирішення конкретних задач. По-друге, кожний конкретний користувач має можливість отримати індивідуальну підтримку, що є особливо важливим, наприклад, для подолання труднощів при самонавчанні читання, а також для створення оригінальних текстів при самостійному відпрацюванні навичок говоріння та письмового мовлення тощо. Засоби довідково-інформаційного забезпечення, які дозволяють зберігати велику кількість відео-, аудіо- й текстової інформації, надають можливості для їх використання для формування не лише іншомовних, але й лінгвокраїнознавчих, а також соціокультурних знань, реалізуючи таким чином

інформаційну, розвивальну та частково керівну функції самонавчання іноземної мови.

Очевидним є те, що практичному застосуванню іноземної мови має передувати засвоєння певного обсягу мовного матеріалу. Для визначення його складу методика звертається до теоретичної лінгвістики, опису одиниць усіх мовних рівнів і до представлення їх у посібниках з граматики, словниках та інших виданнях. Основою ж довідково-інформаційного забезпечення лінгвосамоосвіти є електронні словники, які включають у себе, власне, базу даних, програми формування бази даних і діалоговий інтерпретатор запитів до неї.

Найбільш ефективним для побудови продуктивного процесу лінгвосамоосвітньої діяльності є широке використання електронних версій монолінгвальних енциклопедичних словників, (наприклад The Free Dictionary <https://www.thefreedictionary.com>), які є більш адаптованими до процесу самонавчання в порівнянні з їх друкованими варіантами. Такі словники надають користувачеві додаткові види інформаційної підтримки, зокрема, можна отримати граматичну інформацію про ту чи іншу словоформу з прикладами вживання даної словоформи в різних конструкціях.

Також важливим для лінгвістів є робота з індивідуальним двомовним словником, який являє собою лексикографічний твір, призначений для надання допомоги користувачам у вивченні термінології іноземної мови відповідної предметної галузі.

У якості прикладу можна навести електронний словник «МультиЛекс», що поєднує в собі два незалежних, взаємодоповнювальних словника. Його інтерфейс містить широкий спектр налаштувань і є достатньо зручним для сприйняття інформації, оскільки при його створенні було застосовано різноманітні прийоми візуалізації і семантизації (різні форми слів, варіанти перекладів, наголосу, приклади використання). На основі базових словників доступним є широкий спектр омонімів до потрібного слова, які супроводжуються також описом ситуацій їх уживання. Наявність перелічених функцій дозволяє стверджувати, що словники «МультиЛекс» призначені для студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою і можуть успішно застосовуватися в процесі лінгвосамоосвіти.

Електронний довідник також дозволяє студенту в будь-який час оперативно отримати необхідну довідкову інформацію в компактній формі за допомогою медіатеки, яка являє собою середовище, в якому користувачі можуть працювати з різними інформаційними ресурсами, які знаходяться як у самій бібліотеці, так і за її межами.

Концепція медіатеки передбачає створення комплексної структури, що поєднує функції читального залу, з фондом на нетрадиційних носіях та інформаційного центру, який містить джерела інформації на будь-яких видах носіїв. У якості бібліографічних, повнотекстових і мультимедійних інформаційних ресурсів, що пропонуються користувачам, можуть бути бази даних наукових праць, дипломних робіт і дисертацій, навчальні програмно-методичні матеріали, бібліографічні бази даних фондів бібліотек та інших матеріалів, у тому числі й електронний каталог, теоретичні бази даних статей з періодичних видань тощо.

Медіатека дозволяє оволодівати сучасними технічними засобами інформатизації, навичками роботи з різними інформаційно-пошуковими системами, локально та дистанційно використовувати електронні каталоги, бази та банки даних вітчизняних і зарубіжних бібліотек та інформаційних служб з метою отримання нових знань, самовдосконалення в галузі мови, що вивчається, і тим самим являє собою інтерактивне середовище для повноцінної лінгвосоосвіти.

Організація самонавчання продуктивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, таких як говоріння та усний переклад, є можливими в режимі реального часу (онлайн) на основі використання засобів відеозв'язку, (наприклад, через Скайп).

Зокрема, для самостійного вдосконалення навичок володіння іноземною мовою у Комплексі студентам рекомендуються, наприклад, такі веб-ресурси:

- для поглиблення знань з граматики (British Council <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/> ; Native English <http://www.native-english.ru/>)

- для збагачення словникового запасу (<http://engblog.ru/top-sites-for-learners>);

- поставлення правильної вимови (<http://www.fonetiks.org/>)

- відпрацювання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) – English Club; Dictations Online;

- мультимедійні курси іноземних мов (English-online <http://www.english-online.org.uk/>);

- електронні підручники та аудіокниги для викладачів і студентів (Englishtips.org <http://englishtips.org/>);

- навчальні інтерактивні курси (BBC Learning English <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>; British Council: Learn English <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>; Oxford University Press: English Language Teaching <http://elt.oup.com/?cc=ru&selLanguage=en>);

- подкасти (BBC <http://www.bbc.co.uk/podcasts>; Open Yale Courses <http://oyc.yale.edu/>; Talk About English (Learn English) <http://www.bbc.co.uk/podcasts/series/tae>; Listen to English <http://www.listen-to-english.com/>);

- онлайн радіо (BBC 4 ‘Intelligent speech’ <http://www.bbc.co.uk/radio4/>; NPR <http://www.npr.org/>).

Не викликає сумніву, що для сучасного вчителя іноземних мов Інтернет має обов’язково стати також і персональною площадкою для налагодження контактів і мережевого спілкування із зарубіжними колегами з метою обміну навчальними матеріалами та ідеями через різноманітні текстові та голосові чати, форуми, блоги, мережеві спільноти та електронну пошту; активної участі в тематичних вебінарах і телеконференціях; удосконалення своїх практичних іншомовних навичок у лінгвістичних мережах, які надають можливості для вивчення іноземних мов у режимі реального часу.

Тому ми вважаємо, що в процесі формування готовності до лінгвосамоосвіти доцільним є активне використання студентами можливостей соціальних мереж та спільнот для вивчення іноземних мов (наприклад, Busuu <http://www.busuu.com/ru> передбачає вивчення іноземних мов онлайн у рамках інтерактивних мовних курсів; InterPals <http://www.interpals.net/> – надає можливість розвитку мовних навичок через занурення у віртуальний іншомовний комунікативний простір); а також «соціальних сервісів» Веб 2.0, які, на наш погляд, мають високий потенціал в організації лінгвосамоосвітньої діяльності, оскільки створені на

принципах побудови навчальної мережі, в яку «вплітаються» люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних чи будь-яке джерело інформації. При цьому важливою відмінністю такої мережі є те, що кожний користувач може бути як просто учасником, так і активним розробником її контенту.

Мережеві технології дозволяють значно розширити простір для лінгвосамоосвітньої діяльності в мережі Інтернет, що сприяє:

- більш продуктивній індивідуальній та колективній роботі завдяки соціальній мережевій співпраці, що включає взаємонавчання; спільний з іншими користувачами пошук інформації (наприклад, за допомогою різних пошукових систем www.google.com); спільне зберігання закладок, (що є подібним до ідеї закладок у вкладці «Вибране» браузера, але соціальні закладки містяться не на комп'ютері користувача, а в мережі Інтернет, наприклад, <http://bobrdobr.ru>); спільне зберігання медіафайлів (сайти, що дозволяють завантажувати і переглядати фотографії та відеоматеріали в браузері, наприклад, <http://www.teachertube.com>) тощо;

- здійсненню полімодальної міжособистісної, групової та суспільної взаємодії завдяки створенню та редагуванню електронних документів (онлайн-офіс, доступний з будь-якого комп'ютера, що має підключення до Інтернету, наприклад, <http://docs.google.com>); блогам (сайти, основним контентом яких є авторські записи, які регулярно додаються, наприклад, <http://www.livejournal.com>); ВікіВікі (сайти, структуру та зміст яких користувачі можуть спільно змінювати, наприклад, <https://en.wikipedia.org>); Мешапи (веб-додатки, які об'єднують дані з декількох джерел в один інтегрований інструмент, наприклад, <http://wikimapia.org>); діаграма зв'язків або інтелект-мапа (від англ. Mind map) (метод структуризації та візуалізації процесу індивідуального та спільного системного мислення з використанням графічного запису у вигляді схем, діаграм тощо, наприклад, <http://www.mindmeister.com>; FreeMind) та ін.;

- формуванню віртуального іншомовного комунікативного середовища, на основі діяльності в соціальних мережах (сайти, призначені для утворення спільнот (наприклад, учителів іноземних мов), об'єднаних певною спільністю інтересів, наприклад, The Guardian Teacher Network <https://www.theguardian.com/teacher->

network); спілкування в тривимірній реальності (3D), (наприклад, Second Life <http://secondlife.com>) [537].

Зважаючи на те, що переважна більшість сучасних студентів регулярно користуються сучасними «гаджетами» та мережею Wi-Fi, бездротовий Інтернет рекомендується також використовувати і як інструмент лінгвосамоосвіти, і як глобальний інформаційний ресурс, зокрема такі освітні мобільні додатки, як: Babbel [<https://www.babbel.com/>], Busuu [<https://www.busuu.com/>], Duolingo [<https://ru.duolingo.com/>], HelloTalk [<https://www.hellotalk.com/>], Memrise [<https://www.memrise.com/>] та ін.

Щодо, власне, структури Комплексу, нами було обрано такий вид дидактичної організації навчального матеріалу, як лінійна послідовність восьми уроків, що за своєю суттю є невеликими за обсягом, замкнутими за змістом модулями, особливістю яких є чітке структурування матеріалу з метою розвитку автономії студентів на основі реалізації адаптивних алгоритмів побудови індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвіти з урахуванням можливостей і потреб кожного індивіда і формування у них готовності до самонавчання іноземної мови шляхом розвитку та вдосконалення необхідних для цього навичок та вмінь. Модульний принцип у формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти дозволяє систематизувати великий за обсягом навчальний матеріал і в необхідних межах ущільнити його, завдяки чому досягається гнучкість і мобільність у формуванні вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності студента. Саме такий формат модульності передбачає наявність низки обов'язкових критеріїв, з яких найважливішими для теорії і практики лінгвістичної самоосвіти є системність, сполучуваність, роздільність и компонованість. Розглянемо кожний критерій докладніше.

Системність. Загальновідомо, що освіта являє собою систему зовнішніх знань про навколишній світ, яка покликана трансформуватися у внутрішнє знання індивіда. Іншомовна ж освіта, будучи невід'ємною частиною глобальної інформаційної системи, у свою чергу, складається з великої кількості окремих взаємопов'язаних мовних елементів, які утворюють певну єдність та цілісність. Тому, стосовно до пропонованого нами Комплексу, одним із найважливіших завдань було надати студентам системне уявлення про іноземну мову з її паралельним розчленуванням на

складові – компоненти системи, кожний з яких може розглядатися як самостійна підсистема.

Сполучуваність. Разом із цим, значна концентрація уваги на необхідності досягнення сполучуваності змістового наповнення Комплексу в процесі його розробки дозволила нам вирішити проблему роз'єднаності між елементами системи мови, сприяючи таким чином формуванню у студентів уміння підходити до опанування іноземної мови в її системній цілісності, чітко розмежовуючи загальне і часткове в ній, виявляючи зв'язки як між окремими елементами мови, так і всередині кожного з них. Отже, сутність сполучуваності можна визначити як плавний перехід від одного компонента системи мови до іншого, від загального до часткового, що здатне забезпечити послідовне просування студентом його індивідуальною траєкторією лінгвосамоосвіти з послідовним і ґрунтовним засвоєнням кожного аспекту іноземної мови.

Поняття роздільності пов'язане з тим, що на стадії проектування контент кожного уроку-модулю було розкладено на більш дрібні керовані фрагменти, що, завдяки досягнутій таким чином гнучкості системи, значною мірою спростило процес унесення будь-яких змістових або технічних змін і модифікацій.

Компонованість передбачає відповідність кожного фрагменту конкретній тематичній спрямованості даного модулю, а також можливість їх довільного комбінування в межах певного уроку.

Отже, вищеперелічені критерії склали основу концепції розробки Комплексу та створення на його базі віртуального іншомовного інформаційно-освітнього середовища для підтримки і стимулювання лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

З метою забезпечення цілісності сприйняття контенту Комплексу та оптимізації процесу навігації на першій екранній сторінці міститься його зміст, кожний пункт якого оформлено у вигляді віртуальної кнопки, натискання якої уможливорює миттєвий перехід до відповідного розділу Комплексу.

З метою забезпечення максимальної ефективності самонавчання за рахунок адаптивного вибору одного або декількох засобів – «каталізаторів» сприйняття навчальної інформації з урахуванням домінувальної у даного студента моделі пам'яті (асоціативної, емоційної, зорової, слухової тощо), а також

переважаючого у нього типу сенсорної модальності (провідний канал сприйняття), важливо, щоб навчальну інформацію було представлено в різних формах. Саме тому зміст кожного уроку Комплексу подається, відповідно, в текстовому, відео-, аудіо- та графічному форматах.

Навчальний матеріал, призначений для самостійного оволодіння іноземною мовою і необхідний для реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності, являє собою відібрану з навчальної літератури та інших інформаційно-освітніх джерел, систематизовану та адаптовану автором іншомовну інформацію, орієнтовану на реалізацію предметної та процесуальної складових іншомовної мовленнєвої діяльності. Кожний урок являє собою хронологічно розташовану послідовність блоків, а саме: «Vocabulary» (Лексика), «Starting» (Початок роботи), «Reading» (Читання), «Writing» (Письмо), «Listening» (Аудіювання), «Video» (Відеоматеріали), «Speaking» (Говоріння) і «Test» (Тестування), які дозволяють розпочати процес автономного оволодіння іноземною мовою з будь-якого аспекту роботи з мовним матеріалом або виду мовленнєвої діяльності, а також керувати процесом лінгвосамоосвіти та координувати проміжні результати і якість мовних знань, досягнутих студентами після завершення кожного уроку. Ідея розподілення освітнього контенту кожного уроку на вісім блоків обґрунтовується тим, що студент перед початком роботи з уроками Комплексу, встановивши за допомогою запропонованих у розділі «Diagnostics» (Діагностика) методик самодіагностики наявність тих чи інших проблемних зон і дефіцитів у власних іншомовних знаннях і навичках, може визначити пріоритетні види мовленнєвої діяльності, які першочергово вимагають удосконалення. Таким чином студент без допомоги викладача може визначитися з пріоритетним для нього блоком для першочергового опрацювання; вибудувати власний алгоритм лінгвосамоосвітніх дій; обрати прийнятний рівень складності завдань; здійснити відбір і структурування потрібного навчального матеріалу та встановити його оптимальний обсяг; спроектувати порядок, способи, прийоми та стратегії його засвоєння, а також самостійно проаналізувати та оцінити результати, досягнуті в ході лінгвосамоосвітньої діяльності. Завдяки цьому студент зможе прогнозувати, координувати і керувати процесом власної лінгвістичної самоосвіти, що значною мірою сприятиме підвищенню

відповідальності за її перебіг та результати, а також стимулюватиме мотивацію до лінгвосамоосвітньої діяльності.

У відповідності із запропонованою нами в рамках Комплексу послідовністю блоків покровова самоосвітня робота студента з кожним із них сприяє виробленню індивідуального маршруту лінгвосамоосвітньої діяльності, що включає гармонійне самонавчання всіх аспектів іноземної мови, як цілісної системи, а саме: фонетики, лексики, граматики, читання, письма, говоріння та аудіювання. Кожна екранна сторінка всіх уроків Комплексу містить низку віртуальних кнопок.

Велика кнопка верхнього ряду з назвою Комплексу «English for Self-Education» (Англійська для самоосвіти) і така ж за розміром крайня нижня кнопка з назвою уроку, наприклад, «Unit 1. English as a Global Language» (Урок 1. Англійська як глобальна мова), при натисканні переводять до загального змісту всього Комплексу (Menu) та до змісту даного уроку (Contents), відповідно. На кнопці «English for Self-Education», у свою чергу, містяться сім кнопок, які присутні на всіх екранних сторінках Комплексу, а саме: кнопки «Help» (Технічна допомога), «G» (Glossary – глосарій), «M» (Motivation – мотивація), «N» (My notes – мої нотатки), «D» (Dictionary – онлайн словник і перекладач), «W» (Wikipedia – англійська версія Вікіпедії), «S» (Search – пошукова система Гугл).

Нижче, у верхній частині сторінки розташовані кнопки, що відповідають назвам усіх восьми блоків даного уроку, на кожний з яких можна швидко перейти, натиснувши відповідну кнопку. Кнопку з назвою блоку, з яким користувач у даний момент працює, для зручності відзначено іншим кольором. Якщо під час роботи з певним блоком у студента виникне необхідність звернутися до його змісту, достатньо натиснути вищезазначену кнопку. Задля уникнення надмірного перевантаження екранного простору поряд із скороченим формулюванням указівок до певного завдання міститься кнопка, після натискання якої на дисплеї з'являється додаткове вікно з повним текстом. Латинськими літерами «A» та «B», розташованими поряд із порядковим номером кожного завдання, позначено рівень його складності.

Кнопки нижнього ряду, здебільшого, функціональні, вможливають реалізацію, власне, процесуальної складової виконання завдань. Так, при натисканні кнопки «My answer» (Моя

відповідь) відкривається додаткове вікно, призначене для письмового виконання завдання, правильність якого можна одразу перевірити за допомогою кнопки «Key» (Ключ). Слід уточнити, що, в залежності від спрямованості того чи іншого блоку або конкретного завдання, набір функціональних віртуальних кнопок нижнього ряду варіюється. Так, значна кількість завдань у різних блоках є універсальними в плані варіантів виконання, оскільки передбачають як усний, так і письмовий формат. Наприклад, низка завдань супроводжуються як кнопкою «My answer» (Моя відповідь), призначеної для письмової відповіді, так і кнопками «Record myself» (Записати свій голос) та «Check track» (Прослухати запис власного голосу), що сприяє розвитку у студента здатності до постійної рефлексії своєї мовленнєвої діяльності.

Слушним є зауважити, що в Комплексі передбачено низку завдань, призначених для роботи в тандемі або взаємонавчання, що також орієнтовані на розвиток рефлексії та вмінь адекватного самооцінювання та оцінки свого партнера. Так, кнопка «Scorecard» (Таблиця оцінювання) відкриває додаткове вікно з оцінною таблицею, яка містить низку критеріїв і балів як для самооцінювання якості своєї іншомовної мовленнєвої діяльності (шляхом прослуховування попередньо записаного власного голосу за допомогою вищезазначених кнопок), так і оцінки іншого студента, що має стати істотним мотиваційним стимулом для корекції власної лінгвосамоосвітньої діяльності та подальшого самовдосконалення в іншомовному самонавчанні.

Відмінністю розробленого нами Комплексу є те, що кнопка «Track» (Прослухати аудіофайл) присутня не лише в типовому для неї блоці «Listening» (Аудіювання), але й у блоці «Reading» (Читання), що, за необхідності, вможливує одночасну активізацію двох каналів сприйняття інформації – слухового і зорового. Реалізації цієї функції слугує і кнопка «Transcript» (Стенограма аудіозапису), що міститься в блоці «Listening» (Аудіювання). Використання цих опцій, поряд із вказаними раніше функціями запису та прослуховування власних відповідей, сприяє активізації психофізіологічних механізмів і сенсорних систем головного мозку (зоровий, слуховий), а також механізму синхронізації роботи зорового, слухового сенсорів та мовленнєворухового аналізатора,

що значною мірою збільшує кількість і підвищує якість засвоєння іншомовної навчальної інформації.

Деякі завдання супроводжуються дещо нестандартними кнопками, необхідними для розв'язання саме цього завдання. Наприклад, шляхом натискання кнопки «Тір» (Рекомендації) можна отримати додаткові роз'яснення або поради щодо роботи з даною вправою. У відповідних лексичних вправах кнопка «Translation» (Переклад), яка також виконує роль своєрідної підказки, відкриває додаткове вікно, що містить графічний образ нових лексичних одиниць даної сторінки; їх транскрипцію та звуковий образ (функція озвучування); переклад на рідну мову.

Слід зазначити, що з метою забезпечення максимальної зручності роботи з текстовим контентом і лексичними одиницями в Комплексі передбачено функцію пошуку на основі технології гіпертексту. Це дозволило створити дидактичний матеріал якісно нового рівня, що дозволяє студентам не лише отримати індивідуальний коментар до кожного завдання, але й здійснити оперативний доступ до всього обсягу довідкової інформації Комплексу, необхідної для вирішення багатоаспектної практичної задачі. Так, завдяки гіпертекстовій структурі, натиснувши на підкресленому слові, (що означає наявність прикріпленого до нього гіперпосилання), студент може, в разі необхідності, перевірити переклад даної лексичної одиниці, який з'явиться в додатковому вікні. Крім того, за допомогою кнопки «G» (Glossary – глосарій) можна перейти до загального словника – глосарію, що додається до Комплексу.

Глосарій, побудований на основі технології гіпертексту, являє собою гнучку, адаптивну, саморегульовану систему, яка дозволяє оптимізувати процес іншомовного самонавчання, а також значною мірою полегшити перехід студента до застосування стратегій лінгвосамоосвіти у вивченні іноземної мови. Глосарій містить близько двох тисяч лексичних одиниць і словосполучень, кожне з яких підкріплене транскрипцією і скороченою вказівкою на частину мови. Зважаючи на те, що робота з Комплексом передбачає повну автономність, студент, за відсутності поруч викладача, з метою самоперевірки, корекції чи вдосконалення власної вимови може прослухати правильний звуковий образ абсолютно кожного слова, представленого в словнику, натиснувши

на ньому лівою клавішею комп'ютерної миші і таким чином скористатися функцією озвучування.

Доцільно уточнити, що контент Комплексу побудовано з дотриманням класичної британської версії англійської мови. Тим не менш, зважаючи на те, що, зокрема, британська та американська гілки англійської мови мають низку відмінностей, даний аспект відображено в глосарії у вигляді подання обох варіантів написання та вимови слів.

Необхідно загострити увагу на тому, що сучасними психологами [338; 403], підкреслюється, що існуючі на сьогодні вербально-логічні технології навчання, а також методичний супровід освіти, орієнтовані на формування словесно-логічного і теоретичного мислення, не в повній мірі відповідають специфіці інформаційного суспільства і тим змінам, які намітилися в когнітивній сфері учнівської молоді, а саме: поява такого феномену, як «кліпове мислення», як неминучий механізм адаптації молоді до умов сучасного перенасиченого інформаційного простору, та домінування образно-емоційних паттернів розумової діяльності, як результат впливу засобів масової інформації. Виходячи з цього, ми вважаємо, що одночасне формування та розвиток теоретичного та образного мислення студента, як важливого чинника ефективності самостійного оволодіння іноземною мовою, є можливим через його навчання активного використання візуальних стратегій роботи з іншомовною інформацією на основі «трансформації та суб'єктивно-семантичної інтерпретації образу» [408, с. 285], адже оперування образами передбачає засвоєння цілої низки інтелектуальних операцій, таких як: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, зіставлення, абстрагування, класифікація, категоризація, систематизація, структуризація, кодування, трансформація, моделювання, інтерпретація тощо. Такий формат мислення має складну інтегральну структуру та «відображає зв'язки та відношення об'єктивної реальності за допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні» [347, с. 122], перетворюючи предмет в узагальнений схематизований ментальний образ, уможливаючи таким чином реалізацію «принципово нового типу самонавчання – навчання на базі образів» [245, с. 69]. Навчання на основі образів дозволяє максимально сконцентрувати увагу

студента на предметі вивчення, адже образ впливає на людей у більшій мірі, ніж текст. З нашої точки зору, саме за допомогою такого ефективного інтелектуального інструменту, як візуальна підтримка вербальної інформації, можна підвищити швидкість обробки іншомовного навчального матеріалу, стрімкість і міцність запам'ятовування лексичних одиниць будь-якої форми, довжини та складності; навчити студента виявляти зв'язки та закономірності між предметами та явищами навколишнього світу і відповідним їх позначенням за допомогою засобів іноземної мови; підвищити вмотивованість і позитивність емоційного фону лінгвосамоосвітньої діяльності тощо. З огляду на це, істотне значення в структурі завдань Комплексу приділяється саме принципу подачі навчального матеріалу з широким залученням засобів наочності, орієнтованих на забезпечення більш ефективного засвоєння лексичних одиниць за допомогою яскравих, нетривіальних візуальних асоціацій, які реалізуються через відповідні ілюстрації, відтворюючи зоровий образ слова.

Виходячи з того, що самоорганізація та самоконтроль є основними ланками системи самоуправління лінгвосамоосвітньою діяльністю, саме від сформованості даних умінь у студентів значною мірою залежить їх активність у самонавчанні, а також ефективність і результативність їх лінгвосамоосвітньої діяльності. Цим пояснюється те, що кожний урок мультимедійного Комплексу містить контрольню-оцінний блок («Test»), що дозволяє визначити, який відсоток навчальної інформації засвоєно, реально оцінити свої знання та вміння з матеріалу конкретного уроку або провести підсумковий самоконтроль після завершення роботи з навчальним контентом Комплексу, скориставшись блоком «Final test» (Підсумковий тест).

З огляду на те, що головна відмінність самоконтролю від контролю полягає в тому, що змінюється сам об'єкт його застосування, оскільки ним стає власна діяльність, а не діяльність інших, самоконтроль є невід'ємним компонентом усіх видів лінгвосамоосвітньої діяльності. Так, незмінно присутня на кожній екранній сторінці із завданнями віртуальна кнопка Key (Ключ) уможливує реалізацію зворотного зв'язку, забезпечуючи студента інформацією, за допомогою якої він може виявити, наскільки правильно та грамотно протікає процес його лінгвістичного

самонавчання. Подібна постійна перевірка спонукає і привчає студента усвідомлено, доцільно й систематично здійснювати самоконтроль власної лінгвосамоосвітньої діяльності, що сприяє його виходу на рефлексивну позицію, а також формуванню вмінь корегування та вдосконалення своєї лінгвосамоосвітньої діяльності. Ґрунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок про те, що в процесі лінгвосамоосвіти самоконтроль виконує такі функції:

1. Діагностична функція полягає в тому, щоб своєчасно виявити успішність або неуспішність оволодіння мовним матеріалом та розвитку мовленнєвих умінь і в залежності від виявлених результатів будувати подальшу самонавчальну діяльність.

2. Управлінська функція проявляється в здійсненні зворотного зв'язку, що показує студенту рівень досягнутих успіхів.

3. Корегувальна функція реалізується у двох напрямках: корекція навчальних вправ і досягнення адекватності прийомів контролю навчальним задачам.

4. Оцінна функція передбачає оцінку процесу та результату навчальної діяльності студентів, що дозволяє їм з'ясувати для себе ступінь і характер необхідної її корекції.

5. Стимулювальна та мотивувальна функції. Як правило, студенти проявляють зацікавленість у періодичному проведенні самоконтролю своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, оскільки, незалежно від результатів, він виступає своєрідним індикатором продуктивності їх праці.

6. Планувальна функція. У відповідності з отриманими даними самоконтролю, студентом, у разі потреби, здійснюється корекція застосованих ним прийомів і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності та вибудовується маршрут подальшої роботи.

7. Навчальна функція передбачає вдосконалення іншомовних знань, умінь та навичок у ході виконання тестових завдань.

Кінцевою метою сукупності контрольної-оцінних механізмів Комплексу є формування у студентів здатності до внутрішнього самоконтролю, що полягає у здійсненні постійного моніторингу й корекції перебігу та результатів лінгвосамоосвітньої діяльності на всіх етапах її здійснення задля підвищення її ефективності і вдосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування набутих знань, навичок і досвіду, чим забезпечується значний приріст потенціалу рефлексивної діяльності, яка

розширюється, поглиблюється, кількісно та якісно зростає, забезпечуючи розвиток інтелектуального потенціалу особистості. Таким чином, перехід студента до внутрішнього самоконтролю, як найвищого прояву його рефлексивних умінь, повністю виключає необхідність у будь-якому зовнішньому контролі.

Отже, з огляду на вищевикладене, можемо стверджувати, що робота майбутніх учителів іноземних мов з мультимедійним навчальним комплексом «English for Self-Education» значною мірою сприятиме оптимізації процесу формування їх готовності до лінгвосамоосвіти в плані досягнення ними більш високого рівня активності і самостійності; формування внутрішньої мотивації до самостійного опанування іноземною мовою; надання широких можливостей для реалізації більш гнучкого та вибіркового підходу до лінгвосамоосвітньої діяльності у відповідності з інтересами і потребами кожного студента; надання лінгвосамоосвітній діяльності студентів більш цілеспрямованого, систематичного і планомірного характеру, результатом чого є досягнення більш високого рівня саморегуляції та самоорганізації процесу лінгвістичної самоосвіти з подальшим виробленням умінь самостійного управління систематичною лінгвосамоосвітньою діяльністю; здатності ставити цілі і завдання із саморозвитку та обирати засоби їх досягнення.

Результатом роботи з Комплексом мають стати, по-перше, одержання студентом зовнішнього освітнього продукту у вигляді приросту іншомовних знань, умінь та навичок; по-друге, внутрішній освітній продукт у формі суб'єктного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності, що є доповненням до вже набутого досвіду; і, по-третє, сформована готовність до лінгвосамоосвіти, як інтегративна якість особистості, що демонструє ступінь оволодіння означеним видом діяльності та рівень розвитку самостійності студента.

4.2. Лінгвосамоосвітній потенціал ресурсів мережі Інтернет

В умовах сьогодення відбувається поступове заміщення традиційного формату вищої освіти, що ґрунтується на одержанні готових знань, новою освітньою парадигмою, в рамках якої студенти самостійно працюють з великими масивами інформації,

яка швидко створюється, змінюється, і так само стрімко застаріває. У результаті у студентів виробляються відповідні вміння та навички роботи з інформацією, розвивається здатність оперативно та ефективно вирішувати задачі з пошуку актуальної інформації; адекватної її оцінки та оптимального відбору; спроможність витягати з відібраної інформації необхідні знання, а також, створювати на її основі власні інформаційні продукти та навчатися за її допомогою нових видів діяльності. На наш погляд, повною мірою задовольняє потребам учнівської молоді у XXI столітті, глобальна мережа Інтернет, яка є одним з найважливіших ресурсів підвищення ефективності самоосвіти, в тому числі й лінгвістичної, завдяки тому, що акцент робиться на вмінні самостійно знаходити необхідну інформацію, виокремлювати проблеми та відшукувати шляхи їх вирішення, критично оцінювати отриману інформацію та застосовувати її на практиці.

Інтернет являє собою всевітню інформаційну комп'ютерну відкриту мережу, яка об'єднує величезну кількість взаємопов'язаних між собою комп'ютерів для обміну інформацією, які передають дані за допомогою Інтернет-протоколів. Останні можуть бути визначені як набори спеціальних правил та алгоритмів, які дозволяють здійснювати обмін даними між двома або більше ввімкненими в комп'ютерну мережу цифровими пристроями, наприклад, основний Інтернет-протокол (IP – Internet protocol); протокол передачі файлів (TCP – transfer control protocol); протокол передачі гіпертексту (http – hypertext transfer protocol) та ін. [339].

Сучасний Інтернет надає унікальну можливість вибору джерел знань, надаючи студенту майже невичерпні інформаційні ресурси для вивчення іноземних мов, відмінними характеристиками яких є автентичність, актуальність, інформативність, мультимедійність тощо, а також нові технічні можливості, які дозволяють істотно підвищити якість самонавчання іноземних мов. Особливо важливої ролі набуває використання Інтернету в практичній діяльності вчителя іноземних мов, зокрема, з метою підвищення лінгвістичних і методичних знань педагогів створюються бази для обміну досвідом з викладачами з інших навчальних закладів і країн, що вможливило отримання великого обсягу актуального педагогічного, методичного та мовного матеріалу; Інтернет дає змогу знайомитися з носіями мови, обговорювати актуальні професійні питання, а також надає

можливість дистанційного вступу до різних міжнародних організацій з метою заочної участі в різного роду заходах.

А отже, самостійне вивчення та вдосконалення іноземної мови в умовах інформаційного суспільства передбачає: можливість доступу до баз даних і засобів інформаційного обслуговування; розуміння індивідом різних форм і способів представлення іншомовної інформації у вербальній, графічній та числовій формах; знання про існування загальнодоступних джерел інформації та вміння ними користуватися; вміння аналізувати й оцінювати дані з різних точок зору.

Основними перевагами Інтернет-технологій при самонавчанні іноземних мов є: просторова та часова необмеженість доступу до електронних бібліотек, онлайн-енциклопедій, словників та інших інформаційно-довідкових ресурсів; отримання різноманітної актуальної автентичної інформації про сучасний стан та еволюційні тенденції мови, що вивчається, а також відомостей лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного характеру, які відображають певний етап розвитку культури народу, соціального та політичного устрою суспільства; здійснення комунікативної взаємодії з іншими користувачами, в тому числі й носіями мови, незалежно від територіального фактору; підвищення інформаційної культури, як необхідної складової сучасної особистості; наявність взаємодії як з експертами-філологами, так і з фахівцями в суміжних галузях, за рахунок інтерактивного характеру значної частини віртуальних освітніх та інформаційних послуг; навчання на дистанційних курсах або одержання дистанційної освіти з метою підвищення рівня професійної підготовки тощо.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна більш ефективно вирішувати цілу низку не лише навчальних [257], але й лінгвосамоосвітніх дидактичних задач, зокрема: формування та вдосконалення іншомовних навичок, безпосередньо використовуючи автентичні текстові матеріали та звукову інформацію з ресурсів глобальної мережі різного ступеню складності; формування іншомовних комунікативних умінь та культури спілкування в різних сферах і ситуаціях; сприяння виникненню внутрішньої потреби в спілкуванні іноземною мовою завдяки створенню природного іншомовного комунікативного середовища; поповнення як активного, так і пасивного словникового

запасу лексикою сучасних іноземних мов; посилення мотивації лінгвосоосвітньої діяльності, а також підвищення рівня рефлексивних умінь, що дозволять своєчасно вживати необхідних заходів із ліквідації прогалин у власних знаннях, уміннях і навичках; формування мовної картини світу за рахунок ознайомлення з культурознавчими знаннями, що включають у себе мовленнєвий етикет, особливості мовленнєвої поведінки представників певних мовних і культурних спільнот в умовах спілкування, особливості культури і традицій країн, мови яких вивчаються; розвиток умінь дослідницької роботи; можливість диференціації та варіювання форм лінгвосоосвітньої діяльності у відповідності з індивідуальним стилем оволодіння іноземною мовою за рахунок використання тих чи інших комунікативних служб мережі Інтернет, наприклад, електронна пошта, телеконференції, форуми прямого спілкування, Інтернет-телефонія тощо.

Виходячи з вщезазначеного, ми розглядаємо лінгвосоосвітню діяльність студента в Інтернет-середовищі як самоорганізовану та самореалізовану діяльність із самостійного вивчення та вдосконалення іноземної мови, спрямовану на активізацію особистісного потенціалу та здійснювану без зовнішнього цілепокладання та контролю, результатом якої є одержання нових для студента іншомовних знань та вмінь, оволодіння різними видами лінгвосоосвітньої діяльності та набуття практичного досвіду її здійснення із застосуванням ресурсів глобальної мережі.

Необхідно підкреслити, що самостійне вивчення іноземних мов через Інтернет не обмежується виключно індивідуальною роботою. Зокрема, існують електронні дискусійні форуми, в яких беруть участь не лише студенти, які вивчають іноземні мови, але й викладачі. Викладачі-консультанти можуть, ґрунтуючись на текстах дискусій, виправляти помилки, робити вказівки зі стратегій читання та роботи з текстом. Крім того, зауваження викладачів можуть торкатися також продуктивних форм засвоєння мови, зняття лексичних і граматичних труднощів, а також стилю та особливостей способів висловлення своїх думок у тій чи іншій мові.

Отже, узагальнюючи вищесказане, можна підсумувати, що глобальна мережа, інтегруючись у процес самонавчання іноземних мов, виконує у рамках лінгвосоосвіти такі функції:

- Інформаційна функція реалізується за рахунок того, що електронні ресурси мережі Інтернет забезпечують інформаційну підтримку процесу самонавчання іноземних мов, надаючи можливість отримання актуальної вичерпної інформації з потрібних питань.

- Організаційно-керівна функція дозволяє користувачу управляти індивідуальною та спільною діяльністю з роботи з електронними ресурсами.

- Презентаційна функція здійснюється шляхом представлення автентичних матеріалів, навчальних посібників, аудіо- та відеоматеріалів, а також результатів роботи інших користувачів у мережі Інтернет.

- Комунікативна функція реалізується за допомогою комунікативних служб мережі, які розширюють коло спілкування в навчальній комунікації зі студентами.

- Оптимізувальна функція досягається за рахунок додаткових можливостей використання електронних ресурсів, доступності всього різноманіття інформаційних ресурсів, можливостей моделювання, копіювання та модифікації текстової, аудіо- та відеоінформації.

- Контрольовальна функція Інтернет-технологій при навчанні іноземних мов може втілюватися шляхом онлайн-тестування студентами своїх іншомовних знань та вмінь.

У рамках нашого дослідження Інтернет розглядається як інформаційно-освітнє середовище, в якому інформація відіграє провідну та визначальну роль, впливає на самоосвітнє середовище, формуючи його, задаючи багато з його характеристик і сприяючи ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Через свою специфіку інформаційно-освітнє середовище якісно перетворює лінгвосамоосвітню діяльність майбутніх учителів іноземних мов, роблячи її певною мірою самоорганізованою завдяки технології гіпертексту, а також знімаючи цілу низку психологічних і комунікативних бар'єрів.

Здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності в інформаційно-освітньому середовищі Інтернет призводить до певної її модифікації, зокрема:

- Зазнає змін мотивація, підвищується інтерес до процесу пізнання. Оскільки пошук здійснюється у величезному масиві

слабкоструктурованої інформації, у суб'єкта діяльності формується фреймове уявлення про галузь знань, яка вивчається, що робить інтерес більш спрямованим і стійким.

- Лінгвосамоосвітня діяльність в Інтернет-середовищі перетинається з професійною діяльністю, посилюючи професіоналізацію, розвиваючи як особистісні, так і професійні якості студентів.

- Психоактивний потенціал Інтернет-середовища стимулює реалізацію творчих здібностей – від репродуктивної творчості до креативності.

- Інтернет-середовище сприяє усуненню або, щонайменш, зниженню комунікативних бар'єрів для студентів, які зазнають труднощів при безпосередньому спілкуванні з носіями мови. Для студентів-інтровертів, а також людей з уповільненою реакцією Інтернет-середовище дозволяє обрати власний ритм і темп спілкування та діяльності.

- Інтернет-середовище створює можливості для розширення соціокультурних знань.

- Лінгвосамоосвітня діяльність може здійснюватися в різноманітних видах і формах, постійно варіюватися, що може підтримувати інтерес до цієї діяльності протягом тривалого часу.

Такий якісно новий рівень автономії студента в реалізації власної лінгвосамоосвітньої діяльності на тлі достатньої сформованості у нього лінгвосамоосвітніх умінь виступає могутнім стимулом до постійного самовдосконалення в галузі іноземних мов.

Варто загострити увагу на тому, що важливу роль у процесі лінгвосамоосвіти відіграє не лише лінгвосамоосвітня діяльність індивіда в інформаційно-освітньому середовищі, але й інформаційна поведінка в Інтернет-середовищі, тобто інформаційна культура, яка визначається як «уміння грамотно та цілеспрямовано працювати з інформацією, застосовуючи при її створенні, обробці, передачі та використанні нові інформаційні технології, сучасні технічні засоби та методи» [142, с. 6]. Інформаційна культура передбачає наявність певних інформаційних якостей особистості, які проявляються у вигляді знань, умінь та навичок, і які дозволяють ефективно взаємодіяти з інформаційними середовищами, орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, шукати, відбирати й критично аналізувати ресурси Інтернету, спілкуватися за допомогою сучасних

засобів комунікації, використовуючи навички комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Тому процес формування готовності студентів до лінгвосоосвіти обов'язково має передбачати, окрім озброєння їх відповідними знаннями та вміннями здійснювати будь-які види інформаційної діяльності, також і формування культури спілкування з інформаційним середовищем, а також віртуальної інтеркультури, яка, не маючи чітких кордонів, утворює «нову світову гуманістичну культуру людства» [458, с. 41].

Включеність суб'єктів у будь-яку інформаційно-освітню діяльність передбачає також їх адекватну взаємодію як одного з одним з використанням засобів інформаційних технологій, так і з середовищем, а саме: інформаційна взаємодія, комунікаційна взаємодія, мережева взаємодія, інформаційно-комунікаційна взаємодія. Так, І. Роберт розуміє під інформаційно-комунікаційною взаємодією в умовах використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій «процес передачі-прийому інформації, представленої у будь-якому вигляді (символи, графіка, анімація, аудіо- та відеоінформація)», при реалізації зворотного зв'язку, розвинених засобів ведення інтерактивного діалогу при забезпеченні можливості збирання, обробки, продукування, архівування, транслювання інформації» [275, с. 37]. Тобто до взаємодії сторін залучені не лише люди, але й власне комп'ютерні засоби, які забезпечують можливість інтерактивної взаємодії, тобто інформаційно-комунікаційну взаємодію, що реалізується засобами мережі Інтернет, спрямовану на задоволення різноманітних інформаційно-освітніх потреб учасників цієї взаємодії та є природним способом діяльнісного існування в інформаційному просторі. Таким чином, лінгвосоосвітня діяльність в інформаційно-освітньому середовищі мережі Інтернет являє собою інформаційно-комунікаційну взаємодію учасників взаємодії – суб'єктів діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій.

У дидактичному плані Інтернет включає в себе: форми телекомунікації та інформаційні ресурси.

Інформаційні ресурси мережі Інтернет містять текстовий, аудіо- та візуальний матеріал з різної тематики різними мовами. Інформацію, представлену на веб-сайтах, призначених для навчання іноземних мов, можна класифікувати таким чином: власне навчальна інформація (вправи з граматики, читання, письма;

плани занять, навчальні програми, лекційні курси); науково-методична інформація (наукові статті і рецензії, електронні книги та журнали, матеріали конференцій; сайти, присвячені викладанню за допомогою новітніх технологій та ін.); тексти художньої літератури; історико-культурологічна інформація (сайти, присвячені культурі, історії країн, політичним системам тощо); довідкова література (словники, довідники, енциклопедії); мовні бази даних, або лінгвістичний корпус; мультимедійні Інтернет-ресурси про культуру країн, мови яких вивчаються (тематичні веб-сайти, мережеві енциклопедії, віртуальні тури галереями та музеями тощо) [325].

Використання в процесі лінгвосамоосвіти всіх вищеперелічених ресурсів сприятиме значному збагаченню мовної та культурної обізнаності студентів.

Важливу роль у процесі здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності в мережі Інтернет відіграє пошук інформації, який може набувати таких форм: спрямований пошук (directed search); напівспрямований пошук (semidirected search); випадковий пошук (random search) [507]. У полі даного питання вбачаємо доцільним більш детально розглянути поняття «інформаційна поведінка», що визначається як цілісна поведінка людини стосовно пошуку та вибору інформації, у тому числі активний і пасивний інформаційний пошук і використання інформації. Так, інформаційна поведінка включає особистісну взаємодію суб'єкта з іншими людьми, а також пасивне сприйняття інформації, наприклад, під час перегляду рекламних роликів, без наміру в подальшому використовувати цю інформацію, а також такі дії, як свідоме уникнення інформації. Цілеспрямований пошук інформації здійснюється з метою задоволення інформаційної потреби шляхом пошуку інформації з використанням інформаційних систем різного роду, тобто людина свідомо використовує різні джерела, представлені в глобальній мережі з метою одержання нових знань. Такий пошуковий процес, як правило, включає всі види та рівні взаємодії користувача з системою. Фізичні та ментальні дії із включення знайденої інформації в існуючу систему знань людини відповідають інформаційній поведінці, пов'язаній із застосуванням інформації. У рамках нашого дослідження, стосовно до лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов,

термін «інформаційний пошук» ми розглядаємо як цілеспрямований пошук іншомовної професійно значущої інформації, який може здійснюватися як за допомогою спеціальної пошукової системи, так і без неї, з метою задоволення інформаційної та пізнавальних потреб. Виходячи з реалій нашого часу, основу інформаційного пошуку в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності має складати інформаційний пошук в Інтернет-середовищі, який забезпечує комплексність, системність і наступність набуття лінгвосамоосвітнього досвіду, що набувається в умовах різноманіття форматів онлайн- та офлайн-самонавчання.

Інформаційний пошук в Інтернет-середовищі – це цілісний пізнавальний процес в інформаційному просторі, який передбачає конкретний алгоритм пошукових дій, а саме: виявлення інформаційної потреби, постановку мети, визначення пошукової задачі та можливих джерел інформації, формулювання пошукового запиту, деталізацію результатів пошуку, оцінку результатів видачі та встановлення подальшої пошукової задачі. Для надання інформаційної підтримки користувачам існують інформаційно-пошукові системи, такі як каталоги та покажчики. Одним із найбільш відомих каталогів є Yahoo! (www.yahoo.com), до найбільш популярних покажчиків відносяться Google (www.google.com), Alta Vista (www.altavista.com) та Go (www.go.com). Для здійснення пошуку потрібних віртуальних ресурсів користувачу достатньо лише ввести у відповідне вікно адекватний пошуковий запит. Тим не менш, для багатьох людей істотною перепорою для відшукування необхідної інформації у глобальній мережі є неспроможність правильно сформулювати запит. Тому одним із важливих аспектів підготовки студентів-майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти впродовж життя обов'язково має бути формування у них умінь грамотного інформаційного пошуку в Інтернеті.

Починати пошук можна рекомендувати на спеціальних сторінках – інформаційних сервісах, на яких розташовані структуровані списки посилань на віртуальні ресурси певної тематики. Так, для студентів-майбутніх учителів іноземних мов буде корисним ознайомитися з ресурсами таких інформаційних порталів, як:

- The Internet TESL Journal [<http://iteslj.org/links/>], який містить велику кількість посилань на різноманітні автентичні англомовні наукові та науково-методичні праці, плани занять, роздаткові матеріали, новітні педагогічні технології у галузі викладання іноземних мов, професійні асоціації, конференції тощо.

- Omniglot [<https://www.omniglot.com/links/german.php>] – портал для тих, хто вивчає німецьку мову, який надає 25 категорій лінгвістичної інформації, зокрема: онлайн-уроки, орієнтовані на навчання та тренування граматики, фонетики та всіх видів мовленнєвої діяльності; словники, довідники, автентичні електронні газети та журнали, інформацію культуру та країнознавчого характеру, відомості про можливості вивчення німецької мови в Німеччині або на онлайн-курсах та ін.

- Сайти найбільших міжнародних професійних асоціацій учителів англійської мови як іноземної – IATEFL [<https://www.iatefl.org/>] і TESOL [<http://www.tesol.org/>] розміщують інформацію про можливості підвищення кваліфікації та одержання професійних сертифікатів, а також актуальні новини та публікації про останні досягнення в галузі викладання іноземної мови.

Окрім пошукових систем і спеціальних сайтів, що містять переліки ресурсів із цікавою для лінгвістів інформацією, можна рекомендувати студентам у процесі лінгвосамоосвіти звертатися і до таких функціональних веб-сайтів, як, наприклад, LessonWriter [www.lessonwriter.com/]. Беззаперечною перевагою даного порталу для самостійного вивчення англійської мови є те, що студент, вивантаживши на сайт будь-який англомовний текст, має змогу автоматично отримати розгорнутий комплекс завдань до нього з широким діапазоном навчальних задач та різними рівнями складності.

Користуючись вищезазначеними та подібними Інтернет-сайтами, студенти набувають умінь вільно орієнтуватися в іншомовному інформаційному просторі, оволодівають методами пошуку автентичної інформації, опановують різні способи навігації мережами, ознайомлюються з основними пошуковими системами, принципами збору й класифікації інформації.

У процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти з метою оптимізації роботи з матеріалами мережі Інтернет доцільно спрямовувати зусилля

студентів, насамперед, на користування спеціальними веб-ресурсами, розробленими виключно для навчальних цілей, а саме: хотліст (hotlist), мультимедіа скрепбук (multimedia scrapbook), трежа хант (treasure hunt), сабджект семпла (subject sampler) та вебквест (webquest) [502].

У контексті даного питання вважаємо за доцільне додати, що задля досягнення більшої продуктивності в автономній роботі студентів з навчальними веб-ресурсами в процесі лінгвосамоосвіти, з огляду на те, що кожний з них має свої специфічні дидактичні задачі щодо розвитку тих чи інших умінь та навичок, бажаним є вибудовувати алгоритм роботи з ними із дотриманням певної послідовності дій.

Одним із аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов до самостійної роботи з іншомовними Інтернет-ресурсами має бути ознайомлення студентів з низкою критеріїв оцінки якості матеріалів глобальної мережі, що використовуються в лінгвосамоосвітній діяльності. Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури [326; 444] дозволили нам виокремити такі критерії відбору та оцінки навчальної іншомовної інформації в Інтернеті при самонавчанні іноземних мов:

- Джерело інформації – ступінь авторитетності і компетентності автора сайту, що визначає достовірність і якість інформації. У процесі лінгвосамоосвіти краще використовувати офіційні сайти і портали, розроблені урядовими організаціями, відомими університетами, бібліотеками, науковими центрами та асоціаціями, а також авторські сайти, створені фахівцями в галузі викладання іноземних мов.

- Надійність і достовірність інформації – ступінь відповідності представлених даних об'єктивній реальності.

- Актуальність інформації – ступінь своєчасності інформації;

- Періодичність оновлення інформації на сайті: інформація обов'язково має час від часу перевірятися та оновлюватися авторами.

- Об'єктивність інформації – ступінь незалежності інформації від індивідуальної думки автора.

- Зручність пошуку інформації та навігації сайтом: на великих сайтах або порталах, зазвичай, використовується багаторівнева система пошуку; зручність використання невеликих сайтів

визначається правильно складеним меню на головній сторінці; ефективністю системи фреймів.

- Відповідність матеріалу рівню володіння мовою студентом, а також його мовним потребам.

- Соціокультурна цінність – ступінь відповідності культурних аспектів країн, мови яких вивчаються, дійсності.

- Наявність налагодженого інтегративного зв'язку з автором (авторами) сайту для отримання додаткової інформації.

- Рейтинг сайту: автоматичне відображення статистичних даних щодо частоти звернення інших користувачів глобальної мережі до даного ресурсу.

Відмінною особливістю мережі Інтернет є її багатоаспектність і багатофункціональність. Так, останнім часом широкого розповсюдження набули різноманітні онлайн-курси для самостійного оволодіння іноземними мовами. Їх перевагою є гнучкість, яка дозволяє модифікувати їх зміст у відповідності з потребами кожної людини. Також важливою характерною рисою онлайн-курсів є можливість контролю, завдяки якому викладачі можуть отримувати дані про кількість часу, який студент затратив на виконання того чи іншого завдання та про результати тестування. Будучи заснованими на спеціально розроблених навчально-методичних комплексах, що містять великий обсяг інтерактивних завдань, аудіозаписи, фільми та відеокліпи, елементи анімації, інтерактивні тести, додатковий матеріал з потрібних тем тощо, сучасні освітні онлайн-курси вможливають системне й послідовне набуття іншомовних знань, а також відпрацювання основних мовних та мовленнєвих умінь та навичок. До деяких онлайн-курсів додаються мультимедійні видання підручників та електронні книги, які допомагають студентам орієнтуватися в навчальному матеріалі та виконувати навчально-тренувальні завдання.

Варто акцентувати увагу на тому, що Інтернет-технології є не лише могутнім засобом навчання та самоосвіти, але й специфічним середовищем спілкування в рамках особливої мережевої спільноти, виникнення якої було обумовлене постійно зростаючою потребою в нових способах аналізу, відбору, структурування інформації у відповідності з її значущістю. Результатом цього стало також становлення відносно нової парадигми навчальної діяльності – мережевого навчання, яке ґрунтується на ідеї масової співпраці,

ідеології відкритості освітніх ресурсів та принципі мережевої організації взаємодії учасників. Мережева взаємодія являє собою сучасну високоефективну інноваційну технологію, яка дозволяє суб'єктам освітнього процесу - учасникам мережевої взаємодії, динамічно розвиватися, завдяки тому, що в ході діалогу або полілогу між ними відбувається, наприклад, обмін не лише відомостями про новітні розробки, але й особистим досвідом навчання і самонавчання, зокрема, і в галузі іноземних мов.

Утворення таких комунікаційних мереж стало поштовхом для появи нового поняття «інформаційна» або «віртуальна культура», яке визначає основні характеристики мережевої освітньої взаємодії, а саме:

- Незалежність суб'єктів мережі – суб'єкти мережі мають можливість на власний розсуд визначати характер і спрямованість власної діяльності, а також брати на себе відповідальність за кінцевий результат.

- Велика кількість лідерів – готовність окремого учасника мережі, який має необхідний для роботи ресурс (включаючи знання, навички роботи тощо) або певного освітнього закладу, який є носієм науково-методичного, комунікативного, експертного або будь-якого іншого ресурсу до використання свого ресурсу для досягнення як власних, так і спільних для інших членів мережі цілей.

- Об'єднувальна мета полягає в конкурентному співробітництві, що ґрунтується на зацікавленості членів мережі у використанні спільних освітніх, статусних, матеріальних, маркетингових та інформаційних ресурсів мережі, адже кожен член мережі може отримати конкретну прагматичну користь для себе лише в рамках мережі, якої неможливо досягти за її межами.

- Добровільність зв'язків. Кожний член мережі визначає специфіку своєї взаємодії у рамках певної мережевої освітньої програми або конкретного проекту. Така взаємодія, в залежності від типу мережевої організації та ступеню незалежності її учасників, може набувати різних форм.

- Множинність рівнів взаємодії. Кожний член мережі може співпрацювати як з членами свого осередку мережі, так і з представниками інших рівнів, виходячи з актуальних потреб у такій взаємодії.

Серед основних функцій мережевої форми взаємодії можна виокремити найбільш відповідні специфіці лінгвосамоосвітньої діяльності, зокрема:

- аналітична: вивчення та аналіз потреб і запитів користувачів;

- організаційна: побудова мережевої взаємодії на основі забезпечення неперервного безперерійного обміну інформацією та досвідом між членами мережі, а також координація їх діяльності;

- інформаційна: організація руху інформаційних потоків усередині мережі;

- контрольно-діагностична: проведення моніторингу освітніх потреб та індивідуальних інтересів учасників мережевої взаємодії та узгодження контенту для максимального їх задоволення;

- прогностична: відслідковування тенденцій та прогнозування напрямів розвитку мережі на основі результатів моніторингу.

Усе вищесказане підтверджує тезу про те, що мережеву освіту неможливо створити ззовні, зверху, вона складається як природний, еволюційний процес людської самодіяльності шляхом добровільної кооперації, самоорганізації та саморозвитку. За цими зв'язками між учасниками мережевої взаємодії відбувається обмін ресурсами, яких не вистачає, інформацією та досвідом практичної навчальної діяльності. Кожна особа, включена в мережу, отримує доступ до всіх її об'єднаних ресурсів і таким чином посилює власні можливості. За рахунок мережевої взаємодії студенти отримують можливість одержати більш різноманітний спектр умов для розвитку та вибудовування своїх індивідуальних траєкторій лінгвосамоосвітньої діяльності.

Організація мережевої взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, в тому числі й іноземною мовою, можлива за рахунок соціальних сервісів та служб Веб 1.0 (електронна пошта, веб-форуми та чат). Перевагою подібних соціальних сервісів та служб мережі Інтернет є те, що вони надають можливість здійснення безпосередньої комунікації з носіями мови, а також можуть слугувати платформами для реалізації різноманітних телекомунікаційних проєктів, партнерами в яких можуть бути студенти різних країн. Ще однією важливою відмінністю технологій Веб 1.0 є їх доступність, що сприяє розвитку вмінь

письмового мовлення, комунікативних навичок, набуттю соціокультурних знань.

Слід зазначити, що Інтернет-комунікація є також додатковим джерелом мотивації студентів до самостійного вивчення іноземних мов, адже спілкування з однолітками іноземною мовою допомагає студентам краще зрозуміти менталітет представників іншої культури та вийти за межі соціокультурних стереотипів.

Значний інтерес для лінгвосамоосвіти представляє комунікативний потенціал електронної пошти, яка є найбільш розповсюдженим і загальнодоступним видом комунікації у мережі Інтернет. Даний сервіс уможливує обмін текстовою, графічною, візуальною або звуковою інформацією шляхом миттєвої передачі та прийому повідомлень. Електронна пошта визначається як асинхронний вид зв'язку на відміну від синхронних – чату і телеконференції – і надає можливість автентичного спілкування, тобто спілкування з носіями мови, а не лише з викладачем, що підвищує мотивацію до самостійного вдосконалення навичок письмового мовлення.

Менш відомим, але перспективним видом комунікації за допомогою Інтернет-технологій, що має серйозний потенціал для використання при самонавчанні іноземних мов, є форум, відомий також як телеконференція з відстроченим доступом до інформаційних матеріалів при автоматичному їх зберіганні з можливістю підключення до неї протягом тривалого часу. Форум розглядається як інтерактивний засіб взаємодії учасників, що дозволяє обговорювати різноманітні питання навчального процесу, проводити консультації, виконувати функції професійного клубу з обміну досвідом. Останнім часом все більшої популярності набувають відеоконференції, які вможливають здійснення візуальних контактів.. Наприклад, освітня мережа глобального розвитку (Global Development Learning Network – GD LN) об'єднує близько 50 центрів більш ніж у 40 країнах світу.

У режимі реального часу користувачі можуть спілкуватися в рамках чатів, що являє собою паралельний обмін інформацією електронною поштою між двома або декількома, (як правило, не більше десяти одночасно), користувачами.

Телеконференція ж відноситься до технологій, які слугують здійсненню візуальних контактів. Вона дозволяє спілкуватися

групам дистанційно і зазвичай слугує для обговорення певних актуальних для її учасників проблем. Відеоконференція відбувається також у режимі реального часу, її особливістю є застосування веб-камери.

Ще одним різновидом Інтернет-технологій, які можна ефективно використовувати в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності, є Скайп. Даний засіб забезпечує можливість віртуального спілкування – поліфункціонального виду комунікації, який можна розглядати як комплексну вербальну та невербальну взаємодію суб'єктів спілкування.

Ефективності процесу лінгвосамоосвіти також сприяє спілкування в Тандем-мережі, яке організується спеціальними центрами. Така форма міжкультурної комунікативної взаємодії передбачає: міжособистісне спілкування, спрямоване на взаємонавчання іноземної мови електронною поштою; спілкування з фахівцями в різних галузях знань; багатомовне спілкування; спілкування за допомогою SMS-повідомлень. Така комунікація, хоча і має віртуальний характер, адже є неконтактною, але, тим не менш, сприяє найбільшою мірою набуттю вмінь та навичок реального спілкування.

Розширення комунікативних сервісів Всесвітньої павутини, і зростаюча потреба в активній участі самих користувачів у формуванні контенту сайтів призвело до появи нового покоління Інтернет-технологій – Веб 2.0, які також можуть стати дієвою площадкою для неперервної лінгвістичної самоосвіти. На сьогодні існує велика кількість форматів Веб 2.0, проте межах нашого дослідження ми розглянемо лише ті з них, які найбільше відповідають цілям і завданням лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Так, Блог-технологія дозволяє власнику блогу – власної сторінки у вигляді веб-журналу або особистого щоденника, – розташованого на спеціально створених публічних Інтернет-сайтах, регулярно розміщувати ті чи інші записи, актуальні новини, зображення або посилання на аудіо-, відео- або анімаційні ролики з певної тематики або проблеми.

Блог-технологію відрізняє низка відмінних характеристик, зокрема, кожна індивідуальна мовна особистість має можливість для вільної, свідомої письмової мовної творчості, що втілюється у

віртуальних щоденникових записах, які в однаковій мірі мають ознаки автокомунікації, літературності й автобіографічності, спонтанності та підготовленості, для створення яких блогером застосовуються усні та письмові мовні засоби різної стилістичної спрямованості. Крім того, в межах блогу вможливується здійснення діалогової комунікативної взаємодії обох сторін учасників спілкування – власника блогу та його коментаторів, завдяки тому, що інші користувачі глобальної мережі мають право одночасного доступу до блогу, що неосяжно розширює кількість комунікантів, які беруть участь в одному полісуб'єктному діалозі.

Будь-який користувач мережі Інтернет може створити свій особистий блог у формі Інтернет-щоденника або журналу для оприлюднення даних про перебіг і результати, зокрема, своєї лінгвосамоосвітньої діяльності, а також відомостей про власні учбові або професійні інтереси, корисні навчальні матеріали та посилання на ті чи інші освітні ресурси з метою обміну досвідом з іншими користувачами Всесвітньої павутини, що забезпечує як внутрішню, так і зовнішню рефлексію. У технічному плані рефлексія також забезпечується наявністю на веб-сайті блогу електронного архіву, який є незмінним атрибутом даних соціальних сервісів, і слугує для відслідковування змін у вивченні певної теми.

Уважаємо слушним окремо звернути увагу на те, що ведення Інтернет-блогу на тему іншомовної самоосвіти значною мірою стимулює процес лінгвосамоосвіти, зокрема, за рахунок створення для студентів-блогерів ситуації своєрідного примусу, що полягає в необхідності:

- постійного застосування іноземної мови в різноманітних ситуаціях неофіційного автентичного міжособистісного спілкування та оволодіння навичками та вміннями здійснювати спілкування в режимі блогу (онлайн);

- використання необхідних мовних засобів для розміщення власних коментарів або обговорення певної теми в письмовій формі, що сприяє істотному розширенню словникового запасу;

- викладу змісту прочитаного або прослуханого іншомовного тексту у формі стислих повідомлень;

- висловлення особистої думки або аргументації своєї точки зору, а також проведення аналогій, порівнянь, зіставлень доступними мовними засобами;

- постійного підтримання та підвищення рівня володіння іноземними мовами, що обумовлюється високим ступенем відповідальності, адже всі записи або повідомлення миттєво стають доступними для широкої аудиторії користувачів мережі Інтернет;

- витягання з різних тематичних блогів необхідної особистісно або професійно значущої інформації, відокремлення основної інформації від другорядної, оцінці її важливості, новизни та достовірності тощо.

Усе це сприяє підвищенню ефективності формування та розвитку таких іншомовних умінь та навичок, як: письмове мовлення в режимі реального часу або у форматі офлайн; пошукового, переглядового, вивчального читання; аудіювання з метою витягання конкретної інформації або з повним розумінням змісту аудіотексту; як спонтанного, так і підготовленого монологічного та діалогічного мовлення з носіями мови з різним рівнем освіченості, культури, мовної та комунікативної компетентності в єдиному віртуальному просторі; вмінь ефективної навігації у цифровому іншомовному середовищі; а також набуття соціокультурних знань у ході спілкування з представниками різних культурних спільнот країн, мови яких вивчаються тощо.

Подібна комунікація у віртуальному середовищі дозволяє індивіду, використовуючи мовні засоби, а саме: етикетні формули, мовні засоби управління дискусією та висловлення точки зору, а також за рахунок здатності до здійснення спільної міжособистісної взаємодії шляхом обміну текстами, реалізовувати комунікативні стратегії, зокрема: стратегію самопрезентації; стратегію інтерактивності; стратегію інтеграції; а також створення та розширення активно діючої блогосфери з конкретної тематичної спрямованості тощо. Все це сприяє перетворенню подібних віртуальних спільнот не лише на саморегульовану, але й самонавчальну комунікативну групу. Слушним є зазначити, що можливість міжособистісного спілкування студентів з фахівцями з тих чи інших проблемних питань; висловлення своїх думок у коментарях; надання один одному порад, конструктивної критики, інформаційної або психологічної підтримки вможливає реалізацію принципу інтерактивності самонавчання та виступає могутнім мотиватором, що спонукає студентів до невинного самовдосконалення у сфері іноземних мов.

Крім того, особистий блог можна оформити у вигляді електронного портфоліо, яке може використовуватися як засіб контролю та оцінки якості процесу лінгвосамоосвіти.

Вікі-технологія – це один з видів сервісів Веб 2.0, що являє собою гіпертекстову систему зберігання та багаторазового редагування інформації, своєрідну базу даних, авторами яких потенційно є всі користувачі, що надає можливість працювати над одним документом, знаходячись у будь-якій точці Земної кулі. Структуру та зміст веб-сайту користувачі можуть спільно змінювати за допомогою інструментів, що надаються самим сайтом, зокрема: вікі пропонує всім користувачам на власний розсуд редагувати будь-яку сторінку або створювати нові сторінки на вікі-сайті, використовуючи звичайний веб-браузер. Таким чином, створюючи, доповнюючи, корегуючи та видаляючи контент, силами користувачами за допомогою вікі-технологій створюються дидактичні умови для розробки сервісу єдиного документу. В подальшому, завдяки багаторазовій ретельній правці формується адекватний та відносно повний інформаційний матеріал, що відображає різні точки зору на питання, що обговорюється. За необхідності, пошук додаткової потрібної інформації забезпечується гіпертекстовою структурою, яка дозволяє читачу легко переміщуватися між різними сторінками та іншими документами в мережі Інтернет.

Основними дидактичними властивостями вікі-технології є такі: публічність (відкритість доступу до розміщених користувачами на сайтах матеріалів), нелінійність (можливість швидкого звернення до будь-якого документу з метою внесення корегувань або доповнень, на відміну від Інтернет-форуму або блогу, в яких кожний наступний запис фіксується виключно в хронологічному порядку), доступ до історії створення документу (можливість для кожного користувача постійного доступу до архівних матеріалів веб-ресурсу), мультимедійність (при розробці контенту вікі-сайтів можна використовувати документи в текстовому, графічному, фото-, відео-, аудіо- та анімаційному форматах), гіпертекстова структура (можливість створення розгалуженої інформаційної системи на основі гіперпосилань) [324].

Особливістю вікі-технології є те, що вона передбачає лише два письмові режими. Перший з них – коли учасники створюють

спільний документ, використовуючи думку третього експерта. Другий – потоковий режим, коли співавтори одночасно обговорюють певну тему.

Істотною перевагою соціального сервісу вікі в плані вдосконалення рівня володіння іноземною мовою є можливість використовувати англійську мову в реальному спілкуванні (на громадському форумі). В результаті студенти можуть використовувати знання, вміння та навички, одержані та сформовані в процесі навчання та самонавчання, зокрема, англійської мови, на практиці, тим самим набуваючи досвіду живого іншомовного спілкування. У процесі лінгвосамоосвіти доцільно використовувати такі формати вікі-технології, як: вікіпедія (загальнодоступна, багатомовна універсальна енциклопедія, що вільно розповсюджується), у самонавчанні іноземної мови вікіпедія може ефективно використовуватися в якості інформаційного ресурсу як для культурознавчої іншомовної практики студентів, так і для розвитку вмінь читання мовами, що вивчаються; вікісловник (універсальний, багатofункціональний, багатомовний словник і тезаурус з можливістю вільного доступу для внесення доповнень кожним користувачем мережі Інтернет); вікітека (бібліотека текстів на всіх існуючих мовах, фонди якої постійно поповнюються, що надає можливість відпрацьовувати навички читання літератури в оригіналі); вікіпідручник (веб-сайт, створений для колективної розробки навчальної літератури); вікісховище (спільне централізоване сховище для зображень, звукозаписів, відеороликів та інших мультимедійних файлів, які можна безперешкодно розповсюджувати, змінювати та використовувати для задоволення особистих потреб); вікіновини (відкрита міжнародна інформаційна агенція новин); віківерситет (міжнародна освітня площадка, що являє собою нову форму інтерактивної освіти і розробки відкритих наукових проєктів).

Вікі-технології також можуть застосовуватися для навчання іноземної мови у співпраці – як засіб для набуття знань, комунікативних умінь та досвіду міжкультурної взаємодії. Навчання у співробітництві, організоване таким чином у віртуальному просторі, допомагає забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності усвідомлення, осмислення нового мовного матеріалу, отримати достатню практику для

формування необхідних умінь та навичок. Таким чином, будучи ефективним засобом обміну інформацією, вікі-технології сприяють побудові відповідної бази знань кожного студента.

Крім того, простота орієнтації та оперування даною системою, що дозволяють групі користувачів на своїй платформі дистанційно працювати над створенням спільного контенту, робить технологію вікі ефективним інструментом для створення колективних проєктів, наприклад, спільної письмової роботи зі складання активного словникового мінімуму з певної тематики або предметної галузі; підготовки доповідей, презентацій, розробки проєктів тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, можна виокремити такі переваги використання вікі-технології у процесі лінгвістичної самоосвіти: забезпечення можливості вільної дискусії іноземними мовами; формування вміння студентів аналізувати та контролювати зміст повідомлень, правильно вибирати мовні, стилістичні засоби; можливість для студентів виступати в ролі експертів у певних, раніше вивчених питаннях, ануючи та рецензуючи переглянуте або прочитане; забезпечення можливості представлення власних іншомовних матеріалів широкому загалу користувачів Всесвітньої павутини; відкритість представлених робіт для зворотного зв'язку з іншими користувачами мережі Інтернет, що дозволяють таким чином формувати вміння вести діалог, правильно використовувати етикетні формули, наводити аргументи та докази; можливість використовувати міжсайтові вікі, посилатися на інші сайти, блоги тощо, об'єднуючи і розширюючи таким чином Інтернет-ресурси, та за рахунок цього збагачувати власні іншомовні знання; завдяки легкості й доступності використання формату вікі, поряд із інтерактивністю даного сервісу формуються вміння самостійного пошуку та аналізу інформації; автоматичне архівування даних дозволяє використовувати вікі як засіб самоконтролю та саморозвитку.

Наступним Інтернет-сервісом нового покоління є подкасти (podcast) –аудіо- або відео файли, розміщені на веб-сайтах і доступні будь-якому користувачу мережі. У залежності від формату подання інформації подкасти можна класифікувати таким чином: аудіоподкасти; відеоподкасти; розширені подкасти, які одночасно надають інформацію у всіх існуючих форматах. На відміну від радіо або потокового контенту мережі Інтернет, подкасти не

функціонують в онлайн-форматі. Попередньо записаний матеріал використовується кожним користувачем в автономному режимі. Значущою відмінною рисою подкастингу є його динамічний характер, – періодичність або серійність випусків, на відміну від разової публікації певних мультимедійних матеріалів.

Подкасти мають такі дидактичні властивості: можливість розміщення власних подкастів на спеціальних сервісах будь-яким користувачем глобальної мережі; можливість створення особистої дискусійної зони для організації спільного обговорення подкасту в межах сервісу подкастів або в особистому блозі; доступність подкасту для перегляду всім зареєстрованим користувачам сервісу [457; 518].

Сучасними вченими [526] виокремлюються такі види подкастів, які доцільно використовувати при вивченні іноземної мови, в тому числі й у форматі лінгвосамоосвіти: автентичні подкасти, складені носіями мови; подкасти, створені викладачем з освітньою метою; особисті подкасти студентів, як одна з форм навчання або самоосвіти; методичні подкасти, що охоплюють питання, пов'язані з методикою викладання іноземних мов і включають методичні рекомендації, педагогічні прийоми й технології для застосування подкастів у процесі навчання.

У ході лінгвістичної самоосвіти подкасти можуть виконувати такі педагогічні функції: комунікативну – можливість реального спілкування з носіями мови, висловлювати своє судження щодо почутого; інформаційну – завдяки необмеженому динамічному контенту, що регулярно оновлюється; управлінську – деякі сайти взаємодіють з викладачами, звертаючись до них з проханням висловити свої думки та пропозиції. Отримані відомості слугують основою для публікації нових подкастів; освітню – подкасти часто супроводжуються стенограмами та завданнями до файлу. При роботі з подкастами формуються комунікативно-мовленнєві вміння, перш за все інтегровано розвивається вміння сприймати інформацію на слух (розуміння та аналіз основного змісту аудіотексту, простежування логіки викладення інформації або аргументації) та навички говоріння (передача мети повідомлення; опис фактів і подій; розвивальну – може слугувати, наприклад, для тренування вимови, інтонації тощо; довідкову – можливість регулярного розміщення подкастів, що містять автентичні

матеріали з найбільш важливою інформацією за темою; контролювальну – можливість запису та перезапису матеріалу, що вивчається до його повної доробки і досягнення бажаних результатів; оцінну – надання характеристики та оцінки як власне подкасту, так і поданій у ньому інформації.

Лінгвістичний корпус, – філологічно компетентний масив представлених в електронному форматі текстів сучасної мови, відібраних та зібраних у єдину систему за певними ознаками (жанр, мова, автор тощо) і створених для вирішення конкретних лінгвістичних задач у якості основи для вивчення та дослідження мови [113; 484], – є ще однією ефективною Інтернет-технологією, що може бути використана в процесі лінгвосамоосвіти. На відміну від уже розглянутих вище веб-технологій (блог, вікі та подкаст), лінгвістичний корпус виконує роль електронного інформаційно-освітнього та довідкового ресурсу. Проте на противагу текстам електронної бібліотеки, тексти в корпусі є не повноцінними творами, а зразками текстів.

Лінгвістичний корпус характеризується такими дидактичними властивостями: монолінгвальність, двомовність та полілінгвальність; контекстність результатів пошуку; наявність власної пошукової системи з можливістю обмеження області пошуку в ручному режимі з метою його конкретизації. На сьогоднішній день існує ціла низка корпусів майже всіх сучасних мов, наприклад, Банк англійської мови, Британський національний корпус, Корпус сучасної американської англійської, Мангеймський корпус німецької мови та ін. Як складна словесна єдність, лінгвістичний корпус включає в себе різноманітну інформацію не лише про склад і структуру свого мовленнєвого матеріалу, але також і інші формалізовані методи його представлення (індексування слів, морфологічна інформація тощо). Корпусний підхід надає можливість наочного представлення таких аспектів мови, як історична, географічна та соціальна особливості та еволюція мовних систем, що дозволяє студентам оволодіти базовими принципами корпусних методів лінгвістичного аналізу. Так, на основі існуючого Британського національного корпусу можна проводити порівняльний аналіз, зіставляючи з даними Корпусу сучасної американської англійської мови як лексичні та граматичні особливості, так і дані щодо частотності вживання тих чи інших слів,

можливості їх поєднання, особливості морфологічної та дериваційної структури лексичних одиниць тощо [413].

Крім того, безпосередньо для самонавчання іноземних мов існує особливий тип лінгвістичного корпусу для навчальних цілей. Такі корпуси можуть використовуватися в лінгвістичному аналізі для виявлення лексичних або синтаксичних помилок при оволодінні іноземною мовою, що допомагає встановити частотність тих чи інших типів мовних помилок і характерні контексти. А закладені в лінгвістичному корпусі функції автоматичного виправлення помилок, маркування частин мови, виокремлення ключових слів, а також наявність списків частотності вживання лексичних одиниць сприяють формуванню лексичних та граматичних навичок; розвитку вмінь здійснювати пошук, відбір, класифікацію та узагальнення даних. Граматична ж будова та стилістичні засоби можуть вивчатися з використанням спеціальних програм-конкордансерів тощо. Застосування таких корпусів при самонавчанні іноземних мов дозволяє опанувати найбільш дієві способи, прийоми та стратегії мовної самоосвіти.

Постійне технічне вдосконалення у сфері новітніх технологій призвело до появи нового освітнього формату – мобільного навчання (mobile learning, або m-learning), яке дозволяє самостійно навчатися в будь-якому місці та в будь-який час за допомогою портативних електронних пристроїв. У зв'язку з розвитком мобільних технологій та створенням великої кількості різноманітних навчальних мовних додатків, – з одного боку, та появою широкого розмаїття так званих digital natives – представників молодого покоління, які практично не розлучаються зі своїми електронними пристроями, – з іншого боку, популярність і розвиток даного виду навчання неперервно зростає. У сьогоdnішньому інформатизованому світі мобільне навчання є одним із найбільш зручних та затребуваних способів, що дозволяють оволодівати мовленнєвими вміннями та мовними навичками протягом усього життя.

Навчальні мобільні додатки постійно вдосконалюються, пристосовуючись до потреб користувачів, організуючи й підтримуючи відкрите інформаційне освітнє середовище за допомогою сервісів Веб 2.0. Сучасні навчальні мобільні додатки надають структурований і добре організований навчальний

контент; вони обладнані необхідним функціоналом, завдяки якому навчання стає легким і захоплюючим. Найбільш популярними серед студентів і викладачів є такі навчальні програми, як: Rosetta Stone, British Council apps, Busuu та ін. Їх можна скачати в Google Play, App Store або використовуючи QR code.

Коротко розглянемо перелічені додатки.

У порівнянні з іншими навчальними програмами Rosetta Stone пропонує унікальний метод навчання за допомогою пояснень мовою, що вивчається, без опори на рідну. Вона містить систему вправ, які послідовно перетворюють базову лексику, що вводиться, в короткі фрази і, нарешті, в повноцінні речення. Для пояснення та розуміння більш складних понять або явищ використовується візуальна опора у вигляді картинок і фотографій, які допомагають інтуїтивно здогадатися про значення представленого об'єкта. Додаток може використовуватися на комп'ютері, планшеті і смартфоні. Користувач має можливість консультуватися з онлайн-тьютором та спілкуватися з іншими студентами.

Duolingo – додаток-самовчитель для iOS та Android, який був удостоєний нагороди «Найкращий освітній стартап». Він має привабливий дизайн, включає елементи комунікативних ігор, що виступає мотивувальним чинником для користувача. Додаток є безкоштовним, не містить реклами і є досить ефективним.

Two Minute English app є також безкоштовним, йде без рекламних оголошень і налічує понад дві сотні двохвилинних відео-уроків з різної тематики, наприклад, «Комунікативна англійська», «Ділова англійська», «Англійська для мандрівників», «Типові помилки», «Ідіоми» та «Фразові дієслова» тощо. Нові уроки додаються кожного дня, матеріал постійно оновлюється.

To Learn English rowowbox є захоплюючою багаторівневою грою. Перші три рівня є безоплатними. Завдання полягають у виявленні помилок. Якщо користувач помиляється, йому надаються прості та зрозумілі пояснення.

How to Speak Real English являє собою різноманітний навчальний матеріал з ділової та розмовної англійської мови для початкового, проміжного та просунутого рівнів. Двадцятихвилинні уроки дають змогу швидко оволодіти граматичними структурами і розвинути комунікативні вміння в цікавій ігровій формі. Нова лексика вводиться за допомогою флеш-карт. Уроки побудовані на

ситуаціях реального спілкування. Додаток є безкоштовним, але в ньому присутні рекламні матеріали.

Busuu дозволяє не лише самостійно вивчати іноземні мови, але й спілкуватися з носіями мови, на практиці відпрацьовуючи набуті мовленнєві вміння. Додаток пропонує курси дванадцятьма мовами. Курси надають матеріал для розвитку всіх мовленнєвих умінь – читання, письма, аудіювання, говоріння, – починаючи з рівня Beginner (A1) та завершуючи Upper Intermediate (B2).

Беззаперечні переваги використання сервісів Веб 2.0 у лінгвістичній самоосвіті є цілком очевидними. Вони гарантують не лише зручність і новизну, але й дієве навчання, що приносить реальні практичні результати. В розпорядженні студента знаходиться набір інструментів пошуку інформації, що постійно збільшується та вдосконалюється, можливості якого будуть і надалі зростати з розвитком сучасних високих технологій. Так, у наш час відбувається зміна моделей розвитку альтернативних форм навчання та самонавчання в глобальному цифровому просторі, а саме: має місце поступовий перехід від концепції «освіта 2.0» до концепції «освіта 3.0».

Веб 3.0 являє собою семантичну «розумну» мережу, програмне забезпечення якої використовує метадані для зчитування, зіставлення, інтегрування інформації та надання максимально адекватної та детальної відповіді користувачу, професійно виконуючи таким чином за людину більшу частину рутинної праці, пов'язаної з пошуком і компіляцією потрібних їй даних серед величезного обсягу пропонованої непотрібної інформації. Так, якщо в попередній технології Веб 1.0 інформація розміщувалася виключно розробниками сайтів, а в нині існуючій Веб 2.0 контент може генеруватися самими користувачами, що вже призвело до заповнення мережі Інтернет низькоякісними та часто однотипними масивами даних, то в перспективній Веб 3.0 спеціально створені групи онлайн-експертів будуть перевіряти інформацію на предмет її достовірності й актуальності, редагувати наповнення сайтів і лише після цього встановлювати пріоритетність пошукової видачі інформації користувачу.

Ціннісною домінантою освіти 3.0 є самоорганізація навчання, що полягає в передачі самим студентам ініціативи з конструювання своїх суб'єктивних знань та управління власною освітою.

Грунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок про те, що бурхливий розвиток інформаційних технологій, наявність великої кількості відкритих лінгвосамоосвітніх Інтернет-ресурсів надає можливість створити нове відкрите інформаційне самоосвітнє середовище, максимально орієнтоване на особистість, в якому вона зможе побудувати свою індивідуальну лінгвосамоосвітню траєкторію, одержати необхідні іншомовні знання, сформувати або вдосконалити мовленнєві вміння та навички, використовуючи зручні та доступні засоби й технології автономного вивчення іноземної мови тощо. Такий гнучкий формат інтерактивного самонавчання, зможе надати майбутньому вчителю іноземних мов належний рівень іншомовної освіти, що відповідатиме потребам і можливостям сучасного світу.

4.3. Психолого-педагогічні умови реалізації концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов

Новий формат суспільного буття, що стрімко набуває свого завершеного обрису у зв'язку з інтенсифікацією процесів глобалізації та інтеграції, висуває концептуально нові вимоги до системи вищої освіти в цілому, в тому числі й до фахової підготовки вчительських кадрів. Так, донедавна спектр стандартних професійних вимог до викладача здебільшого обмежувався передачею студенту певного комплексу знань з конкретного предмету, а також реалізацією низки організаційних форм навчання та контролю. Однак, для педагога ХХІ століття цього вже явно недостатньо, оскільки сьогодні він перестає бути виключно ретранслятором готової навчальної інформації, а, натомість, має виступати для студента джерелом духовного та інтелектуального імпульсу для самостійного набуття знань. Викладене вище підводить нас до твердження, що головною метою вищої педагогічної освіти в умовах постіндустріалізації має бути культивування у студента-майбутнього вчителя глибокої внутрішньої переконаності в об'єктивній необхідності постійної самоосвіти, що стане запорукою його інтеграції у глобальне інформаційне суспільство.

На тлі таких кардинальних трансформацій у суспільному розумінні змісту й сутності вищої освіти не може залишатися

осторонь і процес професійної лінгвістичної освіти майбутніх учителів іноземних мов, вищою формою якої є лінгвосамоосвіта. Слід особливо підкреслити, що, незважаючи на наявність у лексемі «лінгвосамоосвіта» морфеми «само», що чітко вказує на автономність студента щодо своїх навчальних дій, значущість особистості викладача, особливо на початковому етапі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти, важко переоцінити.

Очевидно, що як самоосвіта взагалі, так і її різновид – лінгвосамоосвіта, виступають природною потребою особистості в розвитку. Проте, саме від майстерності педагога залежить, чи зможе студент досягти найвищого ступеня розкриття й реалізації власного потенціалу в лінгвосамоосвітній діяльності в рамках інституційної ланки вищої освіти, кінцевим продуктом якої має стати сформована готовність до лінгвосамоосвіти впродовж життя. Саме на викладача покладається обов'язок створення таких педагогічних умов, які б максимально сприяли інтеріоризації та міцному закріпленню в особистій «системі координат» студента усвідомлення беззаперечної важливості й значущості лінгвосамоосвіти, як запоруки особистісної і професійної самореалізації з подальшим її перетворенням у сенс життя. При цьому слід зробити наголос на тому, що недостатньо лише забезпечити оптимальні умови для ефективного формування готовності студентів-майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти, але й, окрім цього, викладач має також правильно визначити власне місце в даному процесі.

Поняття «умова» у філософському словнику тлумачиться як категорія, що відображає відношення об'єкта до явищ навколишньої дійсності, без яких його існування є неможливим [341, с. 703]. У Словнику української мови [658; 521] даний термін визначається як: необхідна обставина, що вможливило здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь; особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється; правила, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь.

Як психологічна категорія, «умова» означає сукупність зовнішніх або внутрішніх чинників, що можуть здійснювати певний вплив на ті чи інші психічні процеси [302, с. 412].

З позиції дидактики, концепт, що аналізується, в найбільш загальному вигляді визначається як: «середовище, в якому виникає,

існує і розвивається певне явище або процес» [331, с. 91]; як підґрунтя, що передбачає наявність конкретних обставин, за яких педагогічний процес професійної освіти фахівців буде ефективним [103]; низка заходів, зміст, форми, методи, педагогічні прийоми, які б забезпечували досягнення суб'єктами навчання певного рівня розвитку [293, с. 40]. Серед основних педагогічних умов, необхідних для побудови продуктивного процесу підготовки студентів до самоосвітньої діяльності, зокрема, Н. Бухловою виокремлюються такі: вдосконалення змісту навчального процесу й самостійної роботи студентів; залучення студентів до різноманітної позанавчальної діяльності [48]. У цьому контексті вважаємо за доцільне звернути увагу на таку відмінну рису будь-якої педагогічної умови, що має бути врахована на стадії її реалізації задля досягнення якомога значних результатів, як: окрім утворення потрібної навчальної реальності, середовища або ситуації, педагогічна умова має відображати як зовнішні стосовно даного об'єкта фактори, так і його внутрішні особливості. З огляду на це, в межах нашого дослідження ми будемо розглядати педагогічні умови як сукупність педагогічно виражених, цілеспрямовано відібраних заходів та обставин, які здатні одночасно впливати і на внутрішню складову процесу формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти в рамках професійної іншомовної освіти, сприяючи таким чином його ефективному та безперервному перебігу, і на зовнішній його аспект, який за своєю суттю є об'єктивною дійсністю, що відтворюється розробленою системою.

На етапі визначення найбільш оптимальних педагогічних умов для забезпечення ефективної реалізації концептуальної моделі лінгвосамоосвіти ми керувалися необхідністю розв'язання актуальних задач, що стоять перед сучасною фаховою лінгвістичною освітою майбутніх учителів іноземних мов у контексті проблеми, що вивчається; доцільністю реалізації можливостей системного, цілісного, суб'єктного, діяльнісного та акмеологічного підходів, які складають методологічну основу нашого дослідження; обов'язковістю врахування сутності лінгвосамоосвіти й специфіки формування готовності до неперервної лінгвосамоосвітньої діяльності в ході академічного іншомовного навчання; важливістю узгодженості з предметом,

завданнями та гіпотезою дослідження. Поряд із цим, ми виходили з того, що обрані нами умови в межах інституційної ланки вищої освіти мають охопити як у цілому формування означеної готовності студентів, так і забезпечити злагоджене функціонування окремих елементів даного особистісного новоутворення.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах проведеного нами теоретичного наукового пошуку, ми виокремили низку педагогічних умов досягнення результативності процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, які ми розподілили на дві групи, а саме:

психолого-педагогічні умови:

- формування у студентів позитивної мотивації до лінгвосамоосвіти;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку;

організаційно-педагогічні умови:

- створення лінгвосамоосвітнього середовища у вищому навчальному закладі;
- організація педагогічного управління лінгвосамоосвітньою діяльністю майбутнього вчителя іноземних мов.

При виокремленні саме таких педагогічних умов ми виходили з припущення, що кожна з них буде певною мірою впливати на розвиток особистісних якостей студентів, а також регулювати зовнішній, організаційний, аспект функціонування системи лінгвосамоосвіти. Проаналізуємо означені нами умови більш детально.

З точки зору психології одним з визначальних показників рівня сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти має бути усвідомлення ними особистісної потреби в лінгвосамоосвітній діяльності, а отже, і наявність стійкої позитивної мотивації до її здійснення. Спираючись на теорію П. Підкасистого щодо організації навчально-пізнавальної діяльності студентів [254, с. 131–132], з огляду на специфіку нашого дослідження, в межах категорії «потреба в лінгвосамоосвіті» ми можемо виокремити низку таких взаємопов'язаних підкатегорій:

- потреба в іншомовній інформації, необхідній для вільного орієнтування в професійній сфері в умовах глобалізованого світу; в знаннях про природу, сутність, особливості лінгвосамоосвіти,

знаннях про способи одержання знань тощо; а також у фахових іншомовних знаннях, що складають підґрунтя для здійснення успішної лінгвосамоосвітньої діяльності, яка, у свою чергу, є засобом невинного особистісного й професійного зростання;

- потреба в оволодінні вміннями, навичками, прийомами та стратегіями лінгвосамоосвітньої діяльності в їх безупинному вдосконаленні, поряд із виявленням нових для себе пізнавальних проблем і творчим пошуком нестандартних способів вирішення вже відомих;

- потреба в умінні прогнозувати кінцеві результати своєї діяльності, від чого безпосередньо залежить здатність до цілепокладання, а отже, й до свідомої саморегуляції власних дій;

- потреба в позитивних емоціях, викликаних успішним проходженням тієї чи іншої фази лінгвосамоосвітньої діяльності.

У процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти вважаємо за доцільне використання сукупності взаємопов'язаних способів і засобів впливу, тобто педагогічних стимулів, основними функціями яких є створення й розвиток потреби в лінгвосамоосвітній діяльності; її актуалізація та задоволення; а також підтримання позитивної спрямованості на досягнення бажаного результату. До педагогічних стимулів можна віднести засоби та способи збудження інтересу студентів до самостійного оволодіння іноземною мовою; методи активізації їх лінгвосамоосвітньої діяльності, коли остання набуває форми внутрішньої спонуки, яка є результатом прийняття і розуміння цінності такого роду діяльності як для розвитку власної особистості, професійного та кар'єрного зростання, так і для суспільства в цілому.

Як відомо, відображенням внутрішніх спонук особистості, її потреб та інтересів є мотиви. Тому найбільш дієвим чинником досягнення успіхів як у самонавчанні взагалі, так і в самостійному опануванні іноземних мов, зокрема, є формування мотивації студентів до здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності, а точніше, «тих мотивів, що складають основу і дають змогу студенту активно будувати власну діяльність» [183, с. 211]. У дослідженнях сучасних українських науковців [109] знаходимо підтвердження тому, що внутрішньо мотивована діяльність суб'єкта не лише характеризується високими кінцевими результатами, але й сприяє

позитивним трансформаціям у структурі особистості, перебудові всієї системи мотивів та розвитку здатності до виконання конкретної діяльності. Саме тому формування у майбутніх учителів іноземних мов усвідомлених і стійких внутрішніх мотивів, які стимулювали б їх до здійснення систематичної лінгвосамоосвітньої діяльності, виступає запорукою результативності процесу підготовки до лінгвосамоосвіти впродовж життя.

Разом із цим, варто акцентувати увагу на тому, що для повного успіху означеного процесу, його підґрунтя має складати педагогічний принцип щодо необхідності поєднання внутрішніх мотивів і зовнішніх стимулів, які є ключовими чинниками обопільної зацікавленості обох суб'єктів навчання – як викладача, так і студента. Проте, максимально високої мотивації власної лінгвосамоосвітньої діяльності можна домогтися навіть за умови відсутності зовнішніх стимулів, що стає можливим якщо ця діяльність, згідно з теорією Р. Адлера (R. Adler) [384], має низку характерних особливостей, зокрема:

- якщо її здійснення вимагає залучення різноманітних здібностей, умінь та навичок особистості;
- якщо суб'єктом усвідомлюється доцільність такої діяльності, вона є значущою для нього, для інших людей та для суспільства в цілому;
- якщо дана діяльність є одним з етапів цілісного процесу, що являє собою чітку послідовність взаємопов'язаних та взаємообумовлених дій, реалізація кожної з яких впливає на перебіг усього процесу;
- якщо специфіка цієї діяльності надає певну частку самостійності в аспекті цілепокладання, планування, вибору засобів та способів реалізації цієї діяльності тощо;
- якщо студент здатний здійснювати постійний моніторинг перебігу і результатів власної діяльності.

Важливим є розуміти, що в ході організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів-майбутніх учителів іноземних мов викладачу недостатньо лише виявити й скорегувати мотиви, він також має створити сприятливі умови для їх формування та розвитку. При цьому слід урахувувати, що мотиви можуть бути як позитивними, так і негативними. Причиною останніх може бути неприязне ставлення студента або виключно до

вузівського формату підготовки до лінгвосамоосвітньої діяльності, або до лінгвосамоосвіти взагалі. Подолання подібних антимотивів є можливим за рахунок цілеспрямованого розвитку у студентів умінь самомотивації до реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності, а також озброєння їх методами самодіагностики власного мотиваційного стану та самоналаштування на лінгвосамоосвіту.

У даному випадку особливе значення має також спрямованість на усвідомлення особистістю необхідності самостійного оволодіння чи самовдосконалення в іноземній мові, що детермінується викладачем та визначається індивідуально-психологічними особливостями конкретного студента. Таким чином у студента формується правильне уявлення про взаємозв'язок цілей та мотивів, усвідомлюються цінності та прикладний характер лінгвосамоосвітніх знань та вмінь. Крім того, систематичне залучення студентів-майбутніх учителів іноземних мов до активної лінгвосамоосвітньої діяльності також сприяє внутрішньому прийняттю лінгвосамоосвітньої діяльності не лише як об'єкта пізнання, але і як засобу задоволення пізнавальних потреб, що в сукупності зумовить формування позитивної мотивації та усвідомленої активності майбутніх педагогів у процесі формування їх готовності до лінгвосамоосвіти.

Слід зазначити, що вченими-лінгводидактами [168, с. 101] виокремлюються чотири ступені вмотивованості студентів до іншомовної навчальної діяльності, які, в контексті нашого дослідження, можна представити таким чином:

- Перший, найвищий, ступінь – «макромотивація» – це мотивація майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвітньої діяльності, основу якої складає усвідомлення необхідності постійного підтримання належного рівня володіння іноземною мовою, що є засобом самореалізації у майбутній професії та в соціумі.

- Другий ступінь – «мідімотивація» – це мотивація «навчитися вчитися», що є базисом для лінгвістичної самоосвіти і вдосконалення різних аспектів лінгвосамоосвітньої діяльності;

- Третій ступінь мотивації – «мінімотивація» – має зв'язок із потребою особистості в розвитку своїх здібностей, умінь та навичок як у різних видах мовленнєвої діяльності, а саме: читанні, письмі, аудіюванні та говорінні, так і в поглибленні й розширенні

соціокультурних знань, що відбуватиметься шляхом невпинного самотворення.

- Четверту групу складає «мікромотивація», тобто мотивація на мікрорівні. Її сутність полягає в тому, що виконання кожного конкретного завдання лінгвосамоосвітньої діяльності буде супроводжуватися своєю окремою мотивацією, пов'язаною зі спонукальною силою досягнення поставленої мети.

Вищевказані рівні мотивації доцільно брати до уваги при створенні психолого-педагогічних та організаційних умов для ефективного формування готовності студентів-майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, адже знання означеного механізму виникнення мотивації до лінгвосамоосвітньої діяльності може значною мірою допомогти викладачу в проектуванні та управлінні даним процесом. Проте, слід зауважити, що рушійною силою формування мотивації до лінгвосамоосвіти має бути внутрішня спонукка самого студента на протигагу зовнішнім стимулам з боку викладача.

Наступною психолого-педагогічною умовою виступає необхідність урахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку.

Загальновідомо, що розвиток людини є послідовністю етапів, на кожному з яких відбуваються якісні зміни, формуються нові індивідуально-психологічні утворення, пов'язані з усіма психічними процесами – мотиваційно-потребовими, пізнавальними, емоційно-вольовими [428].

Студентський вік характеризується психологами як період ранньої зрілості [395, с. 129–130]; період переходу до самостійності, самовизначення, набуття психічної, ідейної та громадянської зрілості [356, с. 264]; розвитку інтроспекції (самоспостереження), рефлексії та критичного мислення [550]; усвідомлення свого потенціалу й побудови власної системи цінностей [554], що в сукупності дозволяє встановити «напрями для самовдосконалення і проводити планомірну роботу над собою» [395, с. 106].

У цей віковий період розвиток особистості, як і реалізація її Я-концепції, відбувається в процесі пізнання, адже, за визначенням П. Гальперіна [61], О. Леонтєва [179], Д. Ельконіна [374] та інших учених-психологів, провідним видом діяльності є навчально-професійна. Тому індивідуально-психологічні особливості

студентського віку необхідно розглядати саме через призму означеної діяльності.

Ураховуючи те, що характерними ознаками лінгвосамоосвітньої діяльності, з процесуальної точки зору, є систематичність, обов'язковість, спрямованість на одержання конкретного результату, віддаленого в часі, спрямованість на вдосконалення певних умінь та навичок, викладачу необхідно створювати умови для подолання студентом власної пасивності й небажаної поведінки, стимулюючи виховання таких особистісних рис, як: вольові якості характеру, емоційна стійкість, активність у подоланні зовнішніх і внутрішніх труднощів, що в сукупності зумовлює успіх у лінгвосамоосвітній діяльності.

Особливо важливою для нашого дослідження є проблема становлення суб'єктності студента-майбутнього вчителя іноземних мов. Суб'єктність, основним вектором якої є досягнення студентом самостійності й відповідальності, визначається наявністю високого рівня усвідомленості цілей навчання та самонавчання. Очевидним є те, що розвиток даної якості вможливиться лише за умови активної участі студента в самостійній організації власної лінгвосамоосвітньої діяльності, що забезпечує його перехід з об'єктної до суб'єктної позиції, коли він може діяти як активний суб'єкт, активізуючи всі свої загальнофункціональні психологічні механізми, а також увесь потенціал власної емоційної сфери, свої духовні переживання при розв'язанні лінгвосамоосвітніх задач.

Варто зауважити, що саме для студентського віку типовим є інтенсивний розвиток інтелектуальної сфери особистості, який у процесі лінгвосамоосвіти відбувається за рахунок активізації і вдосконалення мовленнєво-розумової діяльності, розвитку оперативного мислення, актуалізації лінгвістичних знань і комунікативного потенціалу особистості.

Розширенню і збагаченню гностичного потенціалу майбутніх учителів-лінгвістів значною мірою сприяє інтеграція знань базових наук, зокрема: педагогіки, психології, лінгвістики, психолінгвістики, методики викладання іноземних мов, а також оволодіння суміжними галузями гуманітарного знання. Від ступеню володіння основами фундаментальних наук даної сфери значною мірою залежить як рівень якості лінгвосамоосвітньої

діяльності в цілому, так і ефективність процесу лінгвістичної самоосвіти в майбутній професійній діяльності.

Отже, ґрунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок про те, що процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, побудований у відповідності з особливостями студентського віку, сприятиме якісним перетворенням в особистості студента, розвитку необхідних для здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності психічних та особистісних властивостей, як основи професійного суб'єктно-особистісного потенціалу вчителя іноземних мов, що буде вагомим чинником досягнення успіху в професійній діяльності.

Однією з ключових умов успішного формування означеної готовності є створення лінгвосамоосвітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти. У широкому сенсі «середовище» – це сукупність умов, що забезпечують розвиток, соціалізацію та виховання людини [306, с. 479]. Освітнє середовище визначається як система способів впливу та умов розвитку особистості, а також потенційних можливостей для її становлення, які містяться в соціальному й просторово-часовому оточенні [75; 381].

Проведений аналіз наукових праць, присвячених формуванню різноманітних середовищ у рамках освітнього процесу [380; 381], показує, що більшість із них спрямовані на створення оптимальних умов, що реалізують розвивальний потенціал особистості. Враховуючи те, що освітнє середовище в рамках педагогічного процесу в тій чи іншій мірі є відображенням соціального середовища суспільства, стає об'єктивним той факт, що компонентний склад цього середовища безпосередньо залежатиме від задач, які вирішуються в інтересах задоволення потреб суспільства.

Беручи до уваги одну з пріоритетних задач сучасної освіти – освіту не лише майбутнього фахівця, але й, перш за все, особистості, здатної до неперервної самоосвіти й саморозвитку, освітнє середовище закладу вищої освіти має створювати умови для більш інтенсивного розвитку самоосвітньої, а в контексті підготовки вчителя іноземних мов – лінгвосамоосвітньої діяльності. Таким чином, для ефективного формування готовності до лінгвосамоосвіти освітнє середовище вищого навчального закладу має бути лінгвосамоосвітнім. Кінцевим же результатом впливу і функціонування лінгвосамоосвітнього середовища у закладі вищої

освіти має стати створення персонального лінгвосоосвітнього середовища студента-майбутнього вчителя іноземних мов.

Лінгвосоосвітнє середовище, на наш погляд, є багатофакторним явищем, адже воно складається з сукупності взаємопов'язаних середовищ, які взаємодоповнюють і взаємодіють одне з одним. Кожне з них, з одного боку, є самостійною конструкцією зі своїм специфічним структурно-змістовим наповненням і властивими йому функціями, а з іншого боку, існує в органічному взаємозв'язку з іншими середовищами. Даний взаємозв'язок породжує нову функцію середовищної єдності, а разом із цим – нове середовище, як структурну складову освітнього простору закладу вищої освіти. Сказане характеризує конкретний, інноваційний спосіб побудови лінгвосоосвітнього середовища – полісередовищний підхід, орієнтований на створення умов, що забезпечували б не тільки пред'явлення зовнішнього змісту освіти, а й формування внутрішнього освітнього продукту у формі приросту лінгвосоосвітніх знань, умінь, здібностей, способів лінгвосоосвітньої діяльності, цілей та цінностей лінгвосоосвіти.

Структура інноваційного лінгвосоосвітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, виходячи з означених задач, представлена в нашому дослідженні низкою взаємообумовлених компонентів, а саме: саморозвивального, рефлексивного та інформаційного середовищ.

Виходячи з того, що в системі вищої освіти в центрі уваги знаходиться особистість студента, пріоритетним завданням ЗВО є створення сприятливих умов, необхідних для особистісно-професійного становлення й саморозвитку особистості. Ще І. Павлов відзначав, що, якщо створити всі необхідні умови для саморозвитку, кожна «людина може стати тим, ким вона може й повинна стати» [237, с. 394]. Основним резервом у досягненні означеної мети в процесі формування готовності до лінгвосоосвіти має стати середовище особистісного саморозвитку студента, яке створює і регулює умови для актуалізації ціннісно-змістових аспектів лінгвосоосвітньої діяльності; для вільного вибору студентами способів лінгвосоосвіти і стилю управління процесом пізнання, тобто «вмінню вчити себе», забезпечуючи врахування попереднього досвіду й особистісних якостей; для самореалізації у

лінгвосамоосвітній діяльності і вибудовування Я-концепції; а також для стимулювання потреби й здатності до неперервної лінгвосамоосвіти. За висновком Г. Селевка, середовище особистісного саморозвитку має надавати студенту такі можливості: ефективно формувати себе як людину, яка постійно самовдосконалюється (*homo self-studius*); сприяти становленню самокерованих механізмів особистості; визначати індивідуальний стиль навчальної, а в контексті нашого дослідження – лінгвосамоосвітньої діяльності [288. с. 304].

Умови, що сприяють процесу особистісного саморозвитку студента в практико-орієнтованій іншомовній самоосвіті, мають цілеспрямовано створюватися викладачами закладу вищої освіти шляхом розширення й насичення освітнього середовища елементами лінгвосамоосвіти за рахунок:

- системності дидактико-організаційних форм і методів підготовки студентів до практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти, а саме: включення в структуру навчального процесу з іноземної мови розвивальних аутометодичних задач; розробки мініпроектів у ході самостійної роботи; створення спецкурсів з лінгвосамоосвіти тощо;

- надання широкого спектру форм дидактичного впливу на студента в рамках позааудиторної роботи, зокрема: проектування типових ситуацій реальної самоосвіти, характерних для професійної діяльності; складання індивідуального плану практико-орієнтованої мовної самоосвіти; організації практикумів самоосвітньої діяльності, реалізації проектів з носіями іншомовної культури тощо;

- за рахунок методичного забезпечення лінгвосамоосвітньої діяльності, представленого навчально-методичними посібниками; методичними рекомендаціями з організації практико-орієнтованої мовної самоосвіти, діагностичними та контрольними-вимірювальними матеріалами якості й результативності лінгвосамоосвітньої діяльності;

- за рахунок включення студента в штучно створене або природне іншомовне навчальне середовище, що відтворюється за допомогою Інтернет-ресурсів, навчальних комп'ютерних програм з іноземної мови, різноманітного дидактичного матеріалу для лінгвосамоосвітньої діяльності (словники, граматичні довідники, енциклопедії тощо).

Чинниками, що визначають спрямованість студента на лінгвосамоосвіту і зумовлюють прагнення до саморозвитку та самозмінення, виступають актуалізація домінанти невинного самовдосконалення; мотиваційний механізм особистісного зростання; стійкі ціннісні орієнтації; вектор на розвиток якостей, необхідних учителю іноземних мов для ефективної професійної діяльності в сучасному суспільстві; пріоритетність самонавчання й самоосвіти в структурі інституційної іншомовної підготовки.

Практична реалізація процесу саморозвитку є неможливою без механізмів рефлексії та саморегуляції, які забезпечують підвищення рівня самоконтролю й самоорганізації особистості, самооблізацію внутрішніх зусиль, спрямованих на особистісне й професійне зростання. Формування у студентів рефлексивних здібностей вимагає, у свою чергу, створення особливого рефлексивно-освітнього середовища.

У відповідності з психологічним принципом діяльнісного опосередковування [79; 248], особливості розвитку особистості в середовищі визначаються характером діяльності в цьому середовищі. Виходячи з цього, в рефлексивно-освітньому середовищі основним видом діяльності має стати рефлексивна діяльність, а основним процесом – рефлексія. Тобто, передбачається створення таких умов, «коли всіляко заохочується й стимулюється вихід студента в рефлексію, його звернення до свого внутрішнього світу, свого досвіду» [28], адже рефлексія, будучи психологічним механізмом розвитку лінгвосамоосвітньої діяльності, забезпечує усвідомлення студентом себе як організатора й суб'єкта цієї діяльності; виявлення труднощів у ході роботи та їх подолання шляхом переосмислення власного досвіду й пошуку конструктивних способів розв'язання протиріч, що виникають.

Для розвитку рефлексивно-освітнього середовища у ЗВО, як основи лінгвосамоосвітньої діяльності студентів, можна використовувати моделі, розроблені в контексті так званої «технології розвитку критичного мислення», а саме: «Виклик-осмислення – рефлексія» [527], «Знаємо – хочемо дізнатися – засвоїли» [493], «Інтерактивне навчання» [401], «Активне читання-роздум під керівництвом викладача» [485], модель конкретної ситуації Дж. Петерса (J. Peters) [501] та С. Брукфільд (S. Brookfield)) [398]. Проте, найбільш ефективними, на наш

погляд, можна вважати модель розвитку рефлексивно-освітнього середовища, як основи самонавчання студентів, відому під назвою «ALACT-модель», що передбачає таку послідовність кроків: «дія – її осмислення – виявлення ключових аспектів і протиріч – пошук альтернативних способів здійснення дії – аналіз одержаних результатів» [552, с. 99], і метод навідних питань та дидактичних прийомів, спрямованих «на виведення учня в рефлексію, в рефлексивну позицію, і на її активізацію» В. Богіна [28].

Використання як окремих елементів, так і творче поєднання означених моделей дозволить створити рефлексивно-освітнє середовище, забезпечуючи таким чином вихід студента в активну рефлексивну позицію щодо лінгвосамоосвітньої діяльності та себе, як її суб'єкта, з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності.

Необхідно звернути увагу на те, що рефлексія, як спосіб одержання студентами якісного внутрішнього освітнього продукту, має проводитися на всіх етапах формування готовності до лінгвосамоосвіти. При цьому рефлексія повинна мати повну структуру – від розуміння й постановки цілей та завдань через виконання дій, прийомів, способів до реалізації дій самоконтролю, самоаналізу, самооцінки й самокорекції. Наприклад, на занятті із засвоєння нових знань, способів лінгвосамоосвітньої діяльності доцільним є включати виконання проблемних завдань і пошукових навчальних дій, що відповідають за змістом діям самоконтролю й самооцінки. Якщо заняття має тренувальну спрямованість, студент повною мірою концентрується на закріпленні навчального матеріалу, використовуючи адекватні способи, прийоми, вміння лінгвосамоосвітньої діяльності. Завданням викладача є озброєння студентів засобами, техніками і прийомами для виходу в рефлексивну позицію, зокрема, мовними засобами (певні синтаксичні конструкції, сократівський діалог тощо), засобами «чистого мислення» (категорії, поняття, схеми, які дозволяють здійснювати різні способи уявлення, осмислення рефлексивної ситуації [410], і спеціально навчати користуватися ними). Таким чином, задається простір для здійснення рефлексивного аналізу, рефлексія стає «вмінням, яке учень може набувати й покращувати» [415, с.100], а перехід студента в рефлексивну позицію вможлиблюється за рахунок поєднання в його самоосвітній

діяльності двох позицій – об'єкта і суб'єкта, а саме: того, хто навчається і того, хто навчає, що дає змогу простежити особистісні перетворення, динаміку індивідуального розвитку, що істотно впливає на продуктивність лінгвосамоосвіти.

У процесі формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти одним із головних завдань викладача є створення такого середовища, яке б забезпечувало повноцінну підтримку повністю автономної лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Це стає можливим в умовах інформаційно-навчального середовища, «заснованого на цифровому представленні інформації, даних і знань та локальних і глобальних системах доступу до них» [251, с. 74]. Слід акцентувати увагу на тому, що нові інформаційні технології змінюють принципи організації та функціонування самоосвіти, не лише забезпечуючи доступність і розмаїття інформації, але й активізуючи самоосвітні процеси.

Таке інтелектуальне освітнє середовище є базовим для побудови інформаційно-лінгвосамоосвітнього субсередовища, оскільки, включаючи інформацію, гіпертекст і мультимедіа (гіпермедіа), мікросвіти, імітаційні програми, електронні комунікації (мережі), а також експертні системи, доволі гнучко й легко адаптується до мовних потреб, інтересів та схильностей студентів, надаючи їм можливість використання лінгвосамоосвітніх стратегій, вибору таких видів і форм роботи при самонавчанні іноземної мови, які є для них найбільш придатними, що допомагає в проектуванні і подальшій реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. При цьому значно розширюється словниковий запас, поглиблюються професійні знання, відбуваються порівняння й оцінка системи фахових понять у власній та іншомовній культурі. Таким чином, середовище, яке створено на базі інформаційно-навчального середовища закладу вищої освіти і цільовим призначенням якого є лінгвосамоосвітня діяльність студентів, можна вважати інформаційно-лінгвосамоосвітнім субсередовищем.

Формування інформаційно-лінгвосамоосвітнього субсередовища, як відкритої системи, що постійно розвивається, має здійснюватися на трьох рівнях.

Перший рівень є базою даних, тобто «електронною бібліотекою», в якій інформація представлена в таких основних

формах, як: оцифрована книжкова, електронна, мультимедійна (аудіо, відео), Інтернет каталоги.

Другий рівень доповнює перший і формується педагогами для досягнення конкретних цілей процесу лінгвосоосвіти. Його завданням є забезпечення оперативного та вільного доступу студентів до будь-яких обсягів дидактичної інформації, зокрема: навчально-методичні посібники викладачів; методичні рекомендації з методології лінгвосоосвіти; відеолекції, мультимедійні курси, слайд-лекції викладачів-носіїв мови; навчально-демонстраційні відеоролики та відеофільми; довідники, енциклопедії; електронні словники, які, будучи гнучкою, адаптивною, саморегульованою системою, дозволяють значною мірою полегшити перехід студентів до застосування стратегій самоосвіти у вивченні іноземної мови; комп'ютерні навчальні, моделюючі й тренувальні програми; системи моніторингу і діагностики, як засіб організації керованого процесу лінгвосоосвітньої діяльності, адаптованого до потреб і можливостей студента і спрямованого на його розвиток; електронні каталоги дидактичних ресурсів і посилання на Інтернет-джерела, які дозволяють значною мірою розширити лінгвосоосвітній простір, а також здійснювати комунікацію в глобальній мережі (міжнародний зв'язок, електронна пошта, ICQ, вихід у чати, можливості синхронізованого та асинхронізованого спілкування, участь у міжнародних веб-конференціях); професійні сервери та веб-сторінки, де міститься лише перевірена інформація тощо.

На основі першого та другого створюється третій рівень, який є сукупністю персональних лінгвосоосвітніх середовищ (від англ. *Personal Learning Environment (PLE)*), які конструюються самими студентами в процесі лінгвосоосвіти і є результатом набуття їх власного досвіду лінгвосоосвітньої діяльності та їх розвитку як суб'єктів лінгвосоосвітньої діяльності.

Виходячи з визначення терміну «персональне освітнє середовище», як системи, що допомагає студентам керувати своїм власним навчанням [482; 519], персональне лінгвосоосвітнє середовище майбутнього вчителя іноземних мов ми розуміємо як самостійне розвивальне інформаційне середовище, що містить у своєму складі інструменти, ресурси й послуги, а саме: сукупність «соціальних сервісів», які надають можливість автентичного

спілкування з носіями мови, програми, інформаційні матеріали, які не лише відкривають доступ до автентичних тестових і звукових матеріалів мовою, що вивчається, але й відповідають потребам конкретної особистості в саморозвитку, самовираженні, лінгвосомоосвіті та забезпечують студенту комфортні умови для лінгвосомоосвітньої діяльності.

Персональне лінгвосомоосвітнє середовище створюється за допомогою низки технічних засобів, а саме: інструментів для доступу до інформації, інструментів для створення й редагування інформації та інструментів для здійснення соціальної взаємодії [549]. Оскільки персональне лінгвосомоосвітнє середовище є персоналізованим, його склад залежить від різних чинників, зокрема:

1) від функцій, які виконують інструменти: спілкування (ел. пошта, чати, форуми); відбір інформаційного матеріалу та його структурування (закладки, агрегатори, Evernote); аналіз матеріалу і пострефлексія (ментальні карти, блоги); креативні – для створення контенту (Power Point); контроль та діагностика знань (опитувальники, тестування);

2) від зовнішніх факторів – формується з існуючих на даному етапі хмарних обчислень, що відповідають результатам еволюції Веб 2.0;

3) від особистості автора середовища, від особистісних прихильностей, комфортності, каналів сприйняття інформації;

4) цілей автора персонального навчального середовища – з якою метою він використовує це середовище, зокрема: для особистого навчання (самовдосконалення, зростання); для навчання інших (для роботи), адже персональне навчальне середовище є доступним і після завершення навчання.

У якості основних можна виокремити три групи сервісів Веб 2.0, які найчастіше використовуються в складі персонального лінгвосомоосвітнього середовища: 1) зберігання, розробки та структуризації контенту – депозитарії, планувальники, інструменти для створення навчального контенту, для структурування контенту; 2) активізації лінгвосомоосвітньої діяльності – форуми, блоги, сайти, анкети, презентації, карти знань, списки розсилання; 3) сервісів, що підтримують мережеву модель навчання, –

інструменти створення контенту, чати, вебінари, вікі-сайти, мережеві групи й спільноти, системи управління навчанням.

Підсумовуючи вищевикладене, можна визначити, що персональне лінгвосамоосвітнє середовище є самоорганізованою і самокерованою системою. Його склад і взаємозв'язок компонентів характеризуються гнучкістю і варіативністю, оскільки дидактичні можливості й функціональні властивості можуть бути адаптовані до особливостей конкретного контенту середовища, потреб і здібностей особистості користувача, що полегшує процес побудови індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії та оптимізує вироблення власного стилю практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти.

Ефективність процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти значною мірою залежить від здатності викладача створити необхідні умови для здійснення студентами лінгвосамоосвітньої діяльності та правильно визначити своє місце в даному процесі. На думку вчених, роль викладача є ключовим чинником у процесі розвитку вмінь навчальної автономії студентів, включаючи й іншомовну підготовку, оскільки безпосередньо визначає ефективність даного процесу [270; 392]. Тому організацію педагогічного управління із поступовим зростанням ступеню самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю ми розглядаємо як четверту педагогічну умову формування готовності майбутнього вчителя іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Вивчення та аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури [478; 533; 543] та практичного досвіду організації автономного навчання іноземних мов показали, що функції викладача в цьому процесі визначаються низкою відносно подібних за значенням англomовних термінів, зокрема: консультант (adviser, counselor) – консультант, порадник; координатор (coordinator) – особа, яка здійснює координацію процесу навчання; тьютор (tutor) – наставник, інструктор; фасилітатор (facilitator) – куратор, методист та ін.

Грунтуючись на вказаній класифікації, нами було визначено такі основні функції викладача, які реалізуються в процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти: мотиваційна, інформаційна, інструктивна,

консультаційна, корегувальна, а також функції рефлексивного аналізу та психологічної підтримки. Педагог має ініціювати й стимулювати лінгвосамоосвітню діяльність студентів, перетворюючись із транслятора знань, контролювальної та оцінювальної інстанції на консультанта, помічника, партнера в лінгвосамоосвітній діяльності студента. Все це вимагає від викладача глибокого переосмислення особистого педагогічного досвіду і власної педагогічної системи; подолання усталених педагогічних стереотипів і дидактичних штампів.

Управління лінгвосамоосвітньою діяльністю складається з таких компонентів:

- організація управління, яка включає вирішення організаційних питань і визначення засобів, що стимулюють адекватну самоорганізацію студентів;

- регулювання управління, яке передбачає наявність засобів, що підтримують високий рівень активності лінгвосамоосвітньої діяльності студентів;

- стимулювання управління, що являє собою систему засобів, які впливають на мотиваційну сферу студентів під час усього процесу лінгвосамоосвіти.

Слушним є зауважити, що управління лінгвосамоосвітньою діяльністю майбутніх учителів іноземних мов може бути як прямим, так і опосередкованим. Пряме управління відбувається при безпосередній взаємодії студента з викладачем, включаючи чітке дотримання порад, інструкцій, певних алгоритмів дій, які надаються педагогом. Реалізація непрямого управління може здійснюватися, зокрема, за допомогою різноманітних комп'ютерних програм для самостійного вивчення іноземних мов або розробленого нами мультимедійного навчального комплексу «English for Self-Education», у зміст якого закладено способи оволодіння стратегіями лінгвосамоосвіти і послідовність формування необхідних самоосвітніх умінь та навичок.

Сутність педагогічного керівництва лінгвосамоосвітою полягає в поступовому розширенні спектру самоуправлінських функцій студента у власній лінгвосамоосвітній діяльності, що відбувається поетапно – від зовнішнього керівництва викладачем лінгвосамоосвітньою діяльністю студента до самостійної постановки студентом цілей, задач, планування й реалізації своєї

лінгвосамоосвітньої діяльності, результатом чого є трансформація традиційних суб'єкт-об'єктних відносин у суб'єкт-суб'єктні, що відповідає визначенню нами в § 3.3. етапам реалізації лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів до лінгвосамоосвіти. Так, на першому етапі – суб'єктом є викладач. Студент, виконуючи виконавську функцію, виступає виключно об'єктом діяльності викладача. На другому етапі існує вірогідність виникнення ситуації, коли викладач стає не лише суб'єктом, але й об'єктом діяльності студентів – їх спостережень, наслідування, узагальнень. На третьому етапі і викладач, і студент одночасно виступають суб'єктами діяльності, коли їх спільна робота здійснюється синхронно і кожний доповнює та збагачує діяльність один одного, зберігаючи при цьому своєрідність своїх власних дій. На четвертому етапі викладач, реалізуючи функції спостереження та контролю за перебігом роботи студентів, немовби відступає на другий план, а студент стає повноцінним суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Саме в таких взаємопереходах суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин і полягають механізми розвитку особистості студента і формування його готовності до лінгвосамоосвіти.

Паралельно з розширенням самоуправлінських функцій студентів так само поетапно відбувається і трансформація ролі викладача, що набуває форми тієї чи іншої моделі взаємодії викладача і студента.

Так, на початковому етапі викладач виконує роль педагога-модератора. В основі його роботи лежить використання спеціальних методів, які, стимулюючи студентів до активної лінгвосамоосвітньої діяльності, допомагають не лише виявляти існуючі у них проблеми і прогалини в іншомовній підготовці, але й у процесі організованої викладачем комунікації, обміну думками, сприяти розвитку у студентів здатності мобілізувати потенційні внутрішні резерви для самостійного вирішення тих чи інших мовних проблем.

Другий етап передбачає формування у студентів умінь самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю. Функції викладача зводяться до надання студентам педагогічної підтримки в організації ними своєї лінгвосамоосвітньої діяльності з поступовим наданням їм все більшої самостійності. Сутність даної моделі

полягає в налагодженні такого формату взаємодії, коли починають спільно працювати со- та само-процеси викладача й студента, які діють на рівних засадах [81, с. 76]. Практичне втілення педагогічної підтримки передбачає забезпечення низки умов, які стимулюють студентів до самостійного вибору шляху особистісно та професійно орієнтованого іншомовного саморозвитку; актуалізують їх потребу в максимально повному використанні свого потенціалу для реалізації продуктивної лінгвосамоосвітньої діяльності, а також постійного збагачення суб'єктивного досвіду її здійснення тощо. Таким чином, педагог розкриває, актуалізує реальні та потенційні можливості і ресурси студента для здійснення ним самостійних дій, а також надає безпосередню допомогу щодо організації та управління лінгвосамоосвітньою діяльністю.

На третьому етапі вважаємо доцільним використання моделі педагогічного супроводу [301], яка більшою мірою, ніж педагогічна підтримка, стимулює суб'єкт-суб'єктні, партнерські відносини, взаємний аналіз та оцінку повного циклу процесу самостійного оволодіння іноземними мовами, що покладає відповідальність за результати лінгвосамоосвітньої діяльності на кожного з суб'єктів навчання. При застосуванні даної моделі складається така суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і студента, в якій ураховуються їх обопільні інтереси. Так, студент зацікавлений у викладачеві, як у помічнику в спільному розв'язанні певної лінгвістичної проблеми, а викладач, заохочуючи студента в його прагненні самостійно подолати проблему, має інтерес як у безпосередньому вирішенні даної проблеми, так і в набутті студентом умінь самостійного життя необхідних заходів у подібних ситуаціях у подальшому. Викладач може надавати окремі поради, інструкції, рекомендації щодо способів виконання лінгвосамоосвітньої діяльності. Подібна співпраця, як «спільна розвивальна діяльність, організаційна система взаємодії студента й викладача» [117, с. 312], передбачає спільність мети і взаємну координацію, що забезпечує пошук нових, більш ефективних і доцільних способів дії та взаємодії, спрямованих на одержання позитивних результатів.

На четвертому етапі, коли лінгвосамоосвітня діяльність студентів стає самоорганізованою, саморегульованою, самостимульованою, функції викладача обмежуються лише консультуванням, яке може здійснюватися як у безпосередньому

спілкуванні, так і в дистанційному режимі. При цьому консультування завжди є сконцентрованим на вирішенні конкретної проблеми. Передбачається, що консультант або надає студенту варіант уже готового рішення, або пропонує низку можливих способів діяльності, за допомогою яких студент зможе самостійно вирішити проблему. Таким чином, головним завданням викладача в рамках даної моделі є навчити студента вчитися без зовнішньої підтримки.

Як бачимо, поетапна трансформація формату лінгвосамоосвітньої діяльності студента спочатку здійснюється під керівництвом викладача; потім – у керувальній взаємодії; на більш високому якісному рівні – в умовах рівноправного управління; і лише після цього – в режимі самоуправління, що забезпечує поступове нарощування ступеню самостійності студента в управлінні власною лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Висновки до четвертого розділу

У розділі встановлено, що навчально-методичне забезпечення лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов покликане озброїти їх методологічною, теоретичною і практичною базою для самостійного оволодіння іноземною мовою. Вирішення означеної проблеми є можливим за рахунок включення в навчальні плани курсу з основ лінгвосамоосвіти, а також інтеграції елементів лінгвосамоосвітньої діяльності в зміст як аудиторних практичних занять циклу дисциплін з іноземної мови, так і позааудиторної роботи. З метою організації лінгвосамоосвітньої діяльності студентів автором монографії було розроблено комплекс друкованих та електронних навчальних матеріалів, а також здійснено добірку освітніх ресурсів, розміщених у мережі Інтернет.

Визначено, що використання навчального комплексу в процесі формування у студентів готовності до лінгвосамоосвіти надає можливість сформувати новий, автономний, тип студента, здатного бути суб'єктом власної лінгвосамоосвітньої діяльності. На основі проведеного аналізу існуючих сьогодні електронних засобів навчання встановлено, що програмні продукти мають низку обмежень, які не дозволяють у повному обсязі реалізувати всі необхідні функції із забезпечення підтримки лінгвістичної самоосвіти студентів. З метою підтримання та активізації процесу формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти автором монографії було розроблено мультимедійний навчальний комплекс «English for Self-Education», який повністю відповідає навчально-методичним, дизайн-ергономічним та технічним вимогам до електронних навчальних видань (педагогічних програмних засобів) державного освітнього стандарту України і вможливує реалізацію нової стратегії комплексного і цілеспрямованого впровадження електронної лінгводидактики в процес лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Мультимедійний комплекс «English for Self-Education» є відкритою навчальною програмною системою комплексного призначення, яка містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали, надає можливість за допомогою відповідних методик проводити самодіагностику з метою виявлення прогалин і дефіцитів у власній іншомовній підготовці, здійснювати інтенсивну

пізнавальну і тренувальну лінгвосамоосвітню діяльність, контролювати рівень самостійно засвоєного іншомовного матеріалу, а також реалізовувати інформаційно-пошукову діяльність, у результаті чого забезпечується неперервність і повнота дидактичного циклу процесу формування всіх ланок готовності до неперервної лінгвосамоосвіти і поступовий перехід від навчальної до професійної лінгвосамоосвітньої діяльності. Побудований за модульним принципом, мультимедійний комплекс містить лексико-інформаційний та тренувальний компоненти, основу роботи з якими складає технологія гіпертексту та можливість прямого доступу до мережі Інтернет. Покрокова самоосвітня робота студента з блоками («Vocabulary», «Starting», «Reading», «Writing», «Listening», «Video», «Speaking» і «Test»), присутніми у кожному уроці комплексу, сприяє виробленню індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвітньої діяльності, що передбачає гармонійне самонавчання всіх аспектів іноземної мови (фонетики, лексики, граматики, читання, письма, говоріння та аудіювання), як цілісної системи.

Доведено, що Інтернет є одним з найважливіших ресурсів підвищення ефективності лінгвістичної самоосвіти. Схарактеризовано основні функції (інформаційна, організаційно-керівна, презентаційна, комунікативна, оптимізувальна, контролювальна) та переваги Інтернет-технологій при самонавчанні іноземних мов. Лінгвосамоосвітню діяльність майбутнього вчителя іноземних мов у глобальній мережі визначено, як самоорганізовану та самореалізовану діяльність із самостійного вивчення та вдосконалення іноземної мови, спрямовану на активізацію особистісного потенціалу та здійснювану без зовнішнього цілепокладання та контролю, результатом якої є одержання нових для студента іншомовних знань та вмінь, оволодіння різними видами лінгвосамоосвітньої діяльності та набуття практичного досвіду її здійснення із застосуванням ресурсів Інтернет. Класифіковано інформацію, представлену на веб-сайтах, призначених для навчання іноземних мов; розглянуто освітні Інтернет-ресурси у галузі іноземних мов; розкрито особливості здійснення цілеспрямованого пошуку іншомовної професійно значущої інформації в Інтернет-середовищі; виокремлено критерії відбору та оцінки навчальної

іншомовної інформації у глобальній мережі; проаналізовано можливості технологій Веб 1.0, Веб 2.0, m-learning та Веб 3.0 для лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Визначено психолого-педагогічні (формування у студентів позитивної мотивації до лінгвосамоосвіти; урахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку) та організаційно-педагогічні (створення лінгвосамоосвітнього середовища у закладі педагогічної вищої освіти; організація педагогічного управління лінгвосамоосвітньою діяльністю студентів) умови реалізації концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. Обґрунтовано, що кожна з означених умов буде певною мірою впливати на розвиток особистісних якостей студентів, а також регулювати зовнішній, організаційний, аспект функціонування системи лінгвосамоосвіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У сьогоднішніх умовах становлення постіндустріальної епохи, характерними рисами якої є процеси глобалізації та інформатизації усіх сфер життя суспільства, існує соціальне замовлення на фахівців з інноваційним типом мислення, які усвідомлюють об'єктивну необхідність постійного підвищення свого кваліфікаційного рівня шляхом самоосвіти. Найвний досвід засвідчує, що теперішня «знаннево-компетентнісна» модель іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов вже не в повній мірі відповідає вимогам світової парадигми освіти у XXI столітті – «освіта впродовж усього життя», що передбачає невинне розширення знань, розвиток здібностей, набуття нових умінь, компетентностей та кваліфікацій з метою задоволення особистісних, професійних і соціальних потреб. З огляду на це, завданням педагогічної іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов має стати їх підготовка до лінгвосамоосвіти, що являє собою багатовимірний процес свідомого самотворення і становлення себе як суб'єкта здійснюваної за внутрішніми переконаннями цілеспрямованої, самокерованої, саморегульованої, самоконтрольованої, самооцінюваної, особистісно та професійно значущої лінгвосамоосвітньої діяльності, що зумовлює не лише здатність, але й потребу в усвідомленому особистісному і професійному саморозвитку та самовдосконаленні в галузі іноземної мови.

Науково обґрунтовано концепцію дослідження, яка полягає в побудові системи лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов і основними положеннями якої є те, що лінгвосамоосвіта є:

- професійно спрямованим процесом, орієнтованим на специфіку їх професійної діяльності, що передбачає постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння іноземною мовою через поглиблення лінгвістичних знань і розвиток мовленнєвих умінь та навичок, як запоруки та основного фактору самовизначення та професійної самореалізації особистості;

- неперервним процесом, оскільки раніше одержані знання починають функціонувати, як підґрунтя для набуття нових знань, виступаючи засобом лінгвосамоосвіти, і тому являють собою не

лише результат іншомовного навчання, але й передумову подальшої лінгвосамоосвіти. Таким чином, навчання стає базою для лінгвосамоосвіти, яка, в свою чергу, стимулює потребу в нових знаннях, що, фактично, і становить мету лінгвосамоосвітньої діяльності. Крім того, будучи невід'ємною складовою освіти в цілому, лінгвосамоосвіта виступає сполучною ланкою між інституційною та професійною іншомовною самоосвітою вчителя іноземних мов, що забезпечує її неперервність та наступність протягом життя;

- інтегративним процесом – навчання іноземної мови має не лише створювати базу та детермінувати загальний характер лінгвістичної самоосвіти, але й містити лінгвосамоосвіту в своєму складі, – як невід'ємний компонент і стрижньову структурну одиницю системи іншомовної освіти, – що здатне забезпечити цілісність структури іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, тобто лінгвосамоосвіта має бути інтегрована в процес формальної іншомовної підготовки у ЗВО, розвиватися в межах навчально-виховного процесу, утворюючи резерв постійного підвищення рівня та якості володіння іноземною мовою на всіх етапах подальшого особистісного, професійного, соціального розвитку випускника;

- самоперетворювальним процесом – розвиток суб'єктності студента відбувається шляхом поетапного просування від лінгвосамоосвітньої діяльності під керівництвом викладача до самокерованого навчання, а згодом – до повністю автономної лінгвосамоосвіти. Разом з цим, для того, щоб процес навчання трансформувався в лінгвосамоосвіту, недостатньо наявності лише зовнішніх умов, необхідно є активізація внутрішніх зусиль особистості – фізичних, інтелектуальних, вольових. Тому лінгвосамоосвіта є результатом взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що впливають на процес формування і розвитку студента, як професійної самоорганізованої саморозвивальної вторинної мовної особистості.

Теоретично обґрунтовано систему лінгвосамоосвіти, як підсистему системи іншомовної освіти, покликану значною мірою розширити спектр професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за рахунок цілеспрямованого формування у студентів готовності до лінгвосамоосвіти впродовж життя та

вироблення у них індивідуального стилю лінгвосамоосвітньої діяльності.

Структура системи лінгвосамоосвіти представлена цільовим, змістовим, процесуальним та результативним компонентами.

Мета системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов є багатовекторною, оскільки має чотири основні стратегічні спрямованості – соціальну (підготовка конкурентоспроможного фахівця – вчителя іноземних мов – шляхом розширення і збагачення за рахунок лінгвосамоосвіти освітнього простору закладу вищої педагогічної освіти), професійну (узгодженість змісту лінгвосамоосвітньої діяльності студентів з професійними вимогами до вчителя іноземних мов), методичну (створення сприятливих умов для формування готовності майбутнього вчителя іноземних мов до лінгвосамоосвіти протягом життя), суб'єктно-особистісну (особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя іноземних мов, як суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності). Стратегічною метою побудови підсистеми лінгвосамоосвіти в рамках системи вищої педагогічної іншомовної освіти визначено становлення майбутнього вчителя іноземних мов, як самоорганізованої саморозвивальної професійної вторинної мовної особистості; а тактичною метою – формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Змістовий компонент системи лінгвосамоосвіти охоплює ключові напрями професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: обов'язковий для вивчення базовий зміст, що визначається основною вузівською програмою, з цілеспрямовано інтегрованими до нього елементами лінгвосамоосвітньої діяльності, та додатковий зміст, представлений програмою розробленого нами спеціального курсу з основ лінгвосамоосвіти; різні форми позааудиторної роботи в рамках ЗВО; позаузівська діяльність; педагогічна практика; навчально-наукова робота та науково-дослідницька діяльність.

Процесуальний компонент системи лінгвосамоосвіти безпосередньо пов'язаний з розробкою та впровадженням у навчальний процес розробленої автором монографії лінгводидактичної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Визначено, що структура готовності до лінгвосамоосвіти включає взаємопов'язані

та взаємозалежні компоненти, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний.

Процес формування означеної готовності відбувається за таким алгоритмом: на першому, пропедевтичному етапі відбувається ознайомлення студентів з методологією лінгвосамоосвіти; на другому етапі студенти здійснюють лінгвосамоосвітню діяльність репродуктивного характеру; на третьому, саморегулювальному, етапі відбувається поступовий перехід від наслідування зразків до вироблення власної моделі лінгвосамоосвіти; на завершальному, експериментально-пошуковому, етапі має місце остаточне формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов, як самоорганізованого, саморозвивального суб'єкта з виробленим індивідуальним стилем лінгвосамоосвіти.

Результативний компонент передбачав оцінку ефективності системи лінгвосамоосвіти, що визначається рівнем сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, який вимірювався за допомогою низки критеріїв.

Розроблено навчально-методичне забезпечення системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, яке складається зі спецкурсу «Основи лінгвосамоосвіти», друкованого навчального посібника та практикуму з лінгвосамоосвіти, а також мультимедійного навчального комплексу «English for Self-Education».

Виявлено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного функціонування системи лінгвосамоосвіти, які було угруповано в два кластери, а саме: 1) психолого-педагогічні (формування у майбутнього вчителя позитивної мотивації до здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності, врахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку); 2) організаційно-педагогічні (створення лінгвосамоосвітнього середовища; організація педагогічного управління з постійно зростаючим ступенем самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.
2. Авдеев А. П. Самообразование старшекласників в условиях дифференцированного подхода в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский государственный педагогический институт. Волгоград, 1978. 187 с.
3. Авдеев В. М. Анализ подходов к научному описанию и построению образовательных моделей. *Педагогика*. 2004. № 4. С. 7–13.
4. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. Москва: Выш. шк., 1986. 126 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
7. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. В 2 кн. Казань: КГУ, 1996. Кн. 1. 568 с.
8. Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / ред. В. І. Кремень. Київ: Наук. думка, 2003. 853 с.
9. Анисимов О. С. Мышление стратега: стратегическое управление в схемах. Москва: Агро-Вестник, 2009. 421 с.
10. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 400 с.
11. Анцыферова Л. И. К психологии формирования личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности* / ред. Л. И. Анцыферова Москва: Наука, 1981. С. 3–18.
12. Атаманчук Ю. М. Особливості організації самостійної роботи студентів в інформаційно-навчальному середовищі університету. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 126. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. С. 7–13.
13. Бадак А. Н. Всемирная история: в 24 т. Минск: Литература, 1998. Т. 6. Римский период. 128 с.

14. Бебих В. В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англомовного ділового писемного спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2009. 24 с.
15. Безлюдна Н., Дудник Н. Самоосвіта в процесі професійної діяльності майбутнього педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 119–124.
16. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1965. 229 с.
17. Белянин В. П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам. *Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization: International Conference (April, 2000)*. Taipei, Taiwan, R.O.C., 2000. P. 17–36.
18. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наукове видання. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
20. Белікова О. Ф., Колесник А. О. Проектування індивідуальних освітніх маршрутів у процесі іншомовної підготовки в немовному ЗВО. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2011. Вип. 1. С. 741–746.
21. Биконя О. П. Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: монографія. Чернігів: ЧНТУ, 2015. 431 с.
22. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русск. яз., 1977. 170 с.
23. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті*. Вип. 3. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. С. 11–19.
24. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Мысль, 1973. 219 с.
25. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 695 с.

26. Бобыкина И. А. Система формирования лингвосамообразовательной компетентности будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки. *Вопросы гуманитарных наук*. 2003. № 1. С. 302–305.
27. Бобыкина И. А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Челябинский государственный университет. Челябинск, 2012. 38 с.
28. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. Современная дидактика: теория – практике: монография / ред. И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. Москва: изд. Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской Академии образования, 1993. URL: http://www.school-1.ru/articles/obuchenie_refleksii_kak_sposob.htm (дата обращения: 17.04.2018).
29. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Ленинградский гос. ун-т. Ленинград, 1984. 31 с.
30. Богосвятська А. І. Акмеологія: вищий ступінь індивідуального розвитку. *Зарубіжна література в школах України*. 2012. № 12. С. 8–14.
31. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 1983. 172 с.
32. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 320 с.
33. Боднар С. Формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2014. № 2. С. 103–108.
34. Боднар С. В. Використання Інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Вип. 2 (34). С. 75–83.

35. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
36. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навально-виховного процесу*. Спецвип. 8. Ч. 1. Слов'янськ: СДПУ, 2012. С. 3–17.
37. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 27 с.
38. Бокун І. А. Центри самостійного вивчення іноземної мови. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 22. С. 10–12.
39. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін / упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 54 с.
40. Бондар Л. А. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів-філологів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_5. (дата звернення: 20.03.2018).
41. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований. *Педагогика*. 2005. № 5. С. 21–29.
42. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография. Киев: Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.
43. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва: Ин-т психологии РАН, 1994. 108 с.
44. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості в інформаційному суспільстві. *Основи духовного життя українського суспільства та розвиток особистості*: матеріали наук. конф. за підсумками виконання комплексної цільової програми (м. Харків, 11–12 жовтня 2004 р.). Харків: Нац. юрид. акад. України, 2004. С. 105–108.

45. Бурмакина В. Ф., Зелман М., Фалина И. Н. Большая Семерка (Б7): информационно-коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. Москва: НФПК, 2007. 56 с.
46. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.
47. Буряк В. Методологічні засади педагогічної освіти. *Вища шк.* 2008. № 1. С. 35–47.
48. Бухлова Н. Навчасмо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів: метод. матеріал. Київ: Шкільний світ, 2006. 128 с.
49. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми. *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 124–133.
50. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / пер. с англ., общ. ред. и послесл. И. Б. Новика, В. Н. Садовского. Москва: Прогресс, 1988. 507 с.
51. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
52. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
53. Верченко Н. Самоосвітня діяльність педагога в міжкурсовий період підвищення кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 4. С. 127–130.
54. Вишнеvsька Н. В. Психолого-педагогічні умови формування потреби в самоосвіті вчителя іноземних мов у системі післядипломної освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 86–96.
55. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб / ред. В. Г. Кремень. Тернопіль: Навч. книга-Богдан, 2004. 384 с.
56. Возний Н. Р., Бала Р. Д. Етимологія та розвиток тайм-менеджменту як невід'ємної складової ефективного управління. *Науковий вісник НЛТУ*. 2014. Вип. 24.9. С. 208–214.
57. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Психология развития человека*. Москва: Смысл, 2005. С. 664–1019.
58. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

59. Выготский Л. С. Психология. Москва: ЭКСМО-пресс, 2000. 452 с.
60. Гагарін М. І. Самоосвіта як засіб формування фахової компетентності майбутніх педагогів. 2013. URL: <http://dspace.uapu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/608> (дата звернення: 5.03.2017).
61. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 118 с.
62. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / ред. И. И. Ильясев, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во МГУ, 1981. 234 с.
63. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
64. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1–2 (42–43), 2015. С. 58–63.
65. Ганжа Н. Самоосвіта педагога як умова професійного розвитку. *Нива знань*. 2011. № 4. С. 37–39.
66. Гарцов А. Электронная лингводидактика: инновации языкового образования: монография. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. 380 p.
67. Гершунский Б. С. Педагогическое науковедение. *Советская педагогика*. 1989. № 10. С. 68–74.
68. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учеб. пособ. Екатеринбург: Академия, 2012. 94 с.
69. Гласко Э. Самоучитель английского языка или Руководство научиться без помощи учителя читать, писать и говорить по-английски: в 2 ч. Санкт-Петербург: Изд-во Кораблева и Сирякова, 1848. Ч 1. 128 с.
70. Голобородько Є. П. Теоретико-методологічні аспекти розвитку акмеології. *Проблеми освіти*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. 356 с.

71. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
72. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англomовного аудіювання у процесі самостійної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 20 с.
73. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.
74. Гордон Э., Гордон Эл. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: ERGO, 2008. 350 с.
75. Гуляева Т. О. Вплив освітнього середовища та освітніх технологій на формування самоосвітньої компетентності молоді. *Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін*. Вип. 8. Рівне: РВВ РДГУ, 2005 р. С. 72–80.
76. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 397 с.
77. Гусак Т. М., Малінко О. Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 4. С. 61–69.
78. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. Москва: Педагогика, 1986. 239 с.
79. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996. 541 с.
80. Данилов М. А. Современные методологические проблемы педагогики: доклад на расширенном заседании Координационного научно-педагогического Совета Министерства просвещения РСФСР. Москва, 1965. 50 с.
81. Дереза І. С. Організаційно-педагогічні умови управління самоосвітньою діяльністю студентів математичних спеціальностей педагогічного університету: дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 200 с.

82. Державна програма «Вчитель»: постанова Каб. Мін. України від 28.03.2002 р. *Освіта України*. 2002. С. 2–6.
83. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: МПСИ, 2004. 752 с.
84. Деркач А. А. Акмеология в системе научного познания. *Мир образования – образование в мире*. 2007. URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=9473359> (дата обращения: 7.02.2018).
85. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 22 с.
86. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 368 с.
87. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учеб. работы: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 192 с.
88. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 25 с.
89. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Москва: АСТ, 2001. 567 с.
90. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. Минск: Изд-во БГУ, 1978. 319 с.
91. Евдокимова М. Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей. *Язык и культура*. 2010. № 10. С. 109–114.
92. Егорова Ю. А. Студент вуза как субъект саморазвития. *Педагогика высшей школы*. 2015. № 1. С. 3–7.
93. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
94. Євдокимов В. І., Агапова Т. П., Гавриш І. В. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки. Харків: ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2000. 160 с.
95. Смелянова Д. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук:

- 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» . Одеса, 2011. 203 с.
96. Жерновникова О. А. Проблема створення індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників у навчальних закладах нового типу. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 47. С. 25–34.
97. Жукевич І. П. Проблеми готовності до самоосвіти студентів вищих навчальних закладів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 13 (224). Ч. 1. 2011. С. 67–73.
98. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. Москва: Наука, 1985. 219 с.
99. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
100. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов. *Сов. педагогика*. 1978. № 10. С. 66–72.
101. Загвязинский В. И. Опосредованное влияние методологии на практику. *Сов. педагогика*. 1990. № 3. С. 65–67.
102. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2001. 192 с.
103. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 8. Київ-Вінниця: Планер, 2005. С. 289–294.
104. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. 414 с.
105. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 456 с.
106. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18> (дата звернення: 5.06.2017).

107. Закон України «Про освіту». *Голос України*. 1996. № 77. С. 7–11.
108. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 9.01.2007 р. № 537-V. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 5.06.2017).
109. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
110. Засккіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2000. 20 с.
111. Заскалета С. Г. Самостійна робота студентів при вивченні іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності. *Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі*: матеріали наук. конф. Миколаїв: МФ НаУКМА., 1998. С. 47–51.
112. Заторнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ: 2016. 310 с.
113. Захаров В. П. Корпусная лингвистика: учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2005. 48 с.
114. Зборовский Г. Е. Самообразование: парадигма XXI века. *Высшее образование в России*. 2003. № 5. С. 25–32.
115. Звенигородская Г. П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Хабаровский государственный педагогический университет. Хабаровск, 2002. 451 с.
116. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно-ориентированное профессиональное образование. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 16–21.
117. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. Москва: Логос, 2003. 378 с.
118. Зимняя И. А., Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва: Наука, 1986. 408 с.
119. Зинченко В. П. Мир образования и/или образование мира. *Мир образования*. 1996. № 3. С. 7–15.

120. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. Москва: МОДЭК, 2000. 608 с.
121. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.
122. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
123. Зязюн І. А., Крамушенк Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник / ред. І. А. Зязюн. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
124. Ильин В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс. Москва: Педагогика, 1984. 144 с.
125. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с.
126. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 448 с.
127. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва: Изд-во Московского университета, 1986. 200 с.
128. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учеб. пособ. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 116 с.
129. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 233 с.
130. Іжко Є. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 92–98.
131. Іжко Є. С. Стратегії автономного навчання як методична основа вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2013. Т. 186 (2). С. 212–219.
132. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. *Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія /*

- ред. В. І. Лозова. Харків: Вид-во Віровець А. П., 2012. С. 22–80.
133. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / Психологический институт РАО. Москва, 2001. 46 с.
134. Калашникова Л. М., Іванова О. І. Самовдосконалення як особливий вид діяльності особистості. *Педагогіка і психологія*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. № 43. С. 73–82.
135. Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 49–55.
136. Каменєва Т. М. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів з використанням електронного підручника ділової англійської мови. *New Information Technologies in Education for All: Life-Long Learning*: тези доповідей V міжнародної конференції, (Київ, 23–24 листопада 2010 р.). Київ: МННЦ, 2010. С. 284–295.
137. Карасєва Т. В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 23 с.
138. Карамушка Л. М. Поняття про психологічну готовність особистості до виконання діяльності: психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. С. 144–164.
139. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография. Москва: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с.
140. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
141. Кикоть В. Я., Столяренко А. М. Юридическая педагогіка: учеб. для студ. вузов. Москва: Юнити-Дана, 2004. 895 с.
142. Кириленко А. В. Основы информационной культуры / ред. Е. Г. Расплетина. Санкт-Петербург: СПб ГУ ИТМО, 2008. 156 с.

143. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
144. Клочко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблема і пошук* / ред. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2005. Вип. 36. С. 266–273.
145. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.
146. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи системи неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2015. 486 с.
147. Коджаспирова Г. М. Культура професіонального самообразование педагога: пособие / ред. Ю. М. Забродин. Москва: Академия. 1994. 342 с.
148. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ДЗВО «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2012. 23 с.
149. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. 255 с.
150. Конопкин О. А., Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и успешность обучения. Москва: Наука, 1995. 183 с.
151. Конфуций: изречения / пер. А. Штукин, И. Семенов. Москва: АСТ, 2007. 400 с.
152. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ М-ва освіти і науки України від 31.12.2004 р. № 998. URL: www.mon.gov.ua/laws/MON_988.doc (дата звернення: 3.06.2017).

153. Концепція мовної освіти в Україні: проект. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/.../Concept_L_education.doc (дата звернення: 3.06.2017).
154. Копил О. А. Самоосвіта в структурі фахової підготовки студентів немовних спеціальностей. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 93. Чернігів: ЧНПУ, 2011. С. 163–166.
155. Копил О. О. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2012. 24 с.
156. Король В. М., Савченко О. П. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця: організація самостійної роботи студентів / ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Тохова. Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. С. 9–29.
157. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки*. Суми: Вид-во СумДПУ. 2009. № 1. С. 138–145.
158. Коротяев Б. И. Общая структура объекта и предмета педагогики и принципы дидактики. *Сов. педагогика*. 1981. № 5. С. 73–79.
159. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2002. 176 с.
160. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
161. Котова А. В. Основні принципи організації самостійної роботи студентів з англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Вип. 21. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. С. 75–81.
162. Краевский В. В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитар. ун-тов. Санкт-Петербург: С.-Петерб. ГУП, 2001. 184 с.

163. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. 244 с.
164. Краевский В. В. Моделирование в педагогических исследования. Введение в научные исследования по педагогике: учеб. пособ. / ред. В. И. Журавлев. Москва: Просвещение, 1988. 287 с.
165. Краевский В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности. *Педагогика*. 2007. № 1. С. 22–28.
166. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 5–9.
167. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.). Київ: УШККО, 1995. 174 с.
168. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику: монография. Москва: МФТИ, 2005. 310 с.
169. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. Москва: АПКиППРО, 2015. 232 с.
170. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету*. № 1009. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. С. 40–44.
171. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. 48 с.
172. Куринский В. А. Автодидактика. Киев: Homo Globalis, 2016. Ч. 1. 406 с.
173. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ: 2002. 523 с.
174. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Талин: Валгус, 1980. 334 с.

175. Лабунець Ю. О. Самоосвіта в контексті становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка*. Вип. 11. 2013. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_11 (дата звернення: 12.05.2018).
176. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2002. № 2 (3). С. 79–90.
177. Лазарев М. О. Методи творчої діяльності в евристичній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8 (34). С. 110–123.
178. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 18 с.
179. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
180. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
181. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2004. 352 с.
182. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
183. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
184. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / ред. Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур. Москва: Смысл, 1997. С. 156–175.
185. Липатникова И. Г. Технология рефлексивного подхода к процессу обучения студентов в педагогическом университете. *Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VI*

- международ. симпозиума / ред. В. Е. Лепский. Москва: Когито-Центр, 2007. С. 61–63.
186. Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2011. 679 с.
187. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранному языку. *Методы интенсивного обучения иностранным языкам* / ред. С. И. Мельник. Москва: Просвещение, 1976. С. 46–52.
188. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 11–16.
189. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: ОВС, 2000. 164 с.
190. Лозовий В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія. Харків: Право, 2006. 256 с.
191. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Томск, 2008. 14 с.
192. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособ. Москва: Академия, 2002. 352 с.
193. Лучкевич В. В., Кемінь Г. М. Організація самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2013. Вип. 108. Т. 2. С. 161–163.
194. Малик Н. Самоосвіта педагога як професійна компетентність *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2011. № 1. С. 66–67.
195. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (теоретико-методологічний аспект): монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.
196. Малихін О. В., Гриценко І. С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої

- діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: НУБіП України, 2016. 489 с.
197. Малоіван М. В. Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ДЗВО «Криворізький національний університет». Кривий Ріг, 2016. 19 с.
198. Малый энциклопедический словарь: в 4 т. Санкт-Петербург: Брокгауз-Ефрон, 1909. Т. 2. 1055 с.
199. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
200. Маркова А. К. Формирование мотивация учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.
201. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
202. Мартынов В. А., Конструктивизм как теория и как практика научных исследований. *Вестн. Ом. ун-та*. 2016. № 4. С. 80–84.
203. Маруненко І. М., Тимчик О. В., Неведомська Є. О. Психогенетика: навч. посіб. для студ. ЗВО. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 292 с.
204. Марченко Н. А. Профессионально-ценностное самоопределение студентов педагогического вуза при изучении иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2010. 20 с.
205. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 432 с.
206. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности: тексты* / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя. Москва: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–117.
207. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: педагогическая наука – реформе школы. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
208. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.

209. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
210. Микитюк А. Н., Белоусова Л. И., Колгатин А. Г. Современные педагогические технологии в контексте идеи непрерывного образования. *Управляющие системы и машины*. 2009. № 2. С. 58–65.
211. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації розумової праці майбутнього вчителя. *Теорія та методика навчання та виховання*. Вип. 34. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 79–89.
212. Михайлова І. Сучасні методи автономного навчання німецької мови у вищій школі. *Іноземна філологія*. 2014. Вип. 127. Ч. 1. С. 257–264.
213. Мичковська В. Р. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 19 с.
214. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука, 1998. 192 с.
215. Морська Л. І. Стратегічна компетенція у навчанні іноземних мов: теоретичні та методичні аспекти: монографія. Тернопіль: Вектор, 2012. 218 с.
216. Морська Л. І. Теорія і практика навчання англійської мови : навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2003. 248 с.
217. Мося І. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Гуманітарний вісник*. 2012. № 28. С. 204–208.
218. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека. *Психология личности в трудах отечественных психологов* / сост. Л. В. Куликов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 95–105.
219. Назарова Н. М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании. *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории,*

- истории, методологии*: материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара. Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. С. 216–221.
220. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. С. 318–322.
221. Національна доктрина розвитку освіти: розділ IX «Інформаційні технології в освіті». URL: <http://www.president.gov.ua> (дата звернення: 5.06.2017).
222. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 6.07.2017).
223. Новик Л. М. Суб’єктність як психологічний феномен. *Проблеми громадянського поступу українського суспільства: філософ.-правові та соціально-психологічні аспекти*: мат. міжн. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 21 січня 2015 р.). Чернігів: Черніг. нац. технол. ун-т, 2015. С. 424–429.
224. Новиков А. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста. URL: <http://www.anovikov.ru/artikle/urov.htm> (дата обращения: 30.04.2016).
225. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.
226. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: Синтег, 2007. 663 с.
227. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
228. Новиков А. Н. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.
229. Носов Н. А. Словарь виртуальных терминов. *Труды лаборатории виртуалистики*: труды Центра профориентации. Вып. 7. Москва: Путь, 2000. 69 с.

230. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии и практики: монографическая серия / ред. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. Т. 3. Кн. 1.: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения: психологические основы образования взрослых. 184 с.
231. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография. Орел: ОрелГТУ, 2000. 153 с.
232. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. Москва: Оникс-ЛИТ, 2018. 1376 с.
233. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва: Высш. шк., 1990. 382 с.
234. Олександренко К. В. Психологічні чинники розвитку професійної комунікативної діяльності майбутніх фахівців міжнародних відносин: монографія. Хмельницький: Поділля, 2012. 372 с.
235. Олійник В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих? *Управління освітою: часопис для керівників освітньої галузі*. 2010. № 1. С. 4–7.
236. Оспенникова Е. В. Компьютер в системе метаметодов обучения. *Информационные технологи в образовании: Конгресс конференций*. 2002. URL: <http://www.bitpro.ru/ИТО/2002/П/1/П-1-361.html>. (дата обращения: 14.03.2018).
237. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Москва: Наука, 1973. 661 с.
238. Палеха Ю. І., Герасимчек В. І., Шиян О. М. Основи психології та педагогіки: навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во Європейського ун-ту фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу, 1999. 154 с.
239. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ: Кондор, 2008. 398 с.
240. Панасюк А. В. Організація тестового контролю з іноземної мови у процесі самостійної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд.

- пед. наук: 13.00.04 / Вінницький національний технічний університет. Вінниця, 2009. 20 с.
241. Панченко І. М. Робота в групах як один з видів автономного навчання на заняттях з іноземної мови. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ЗВО: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції, Харків (23 березня 2012 року)*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. С. 108–109.
242. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
243. Педагогический энциклопедический словарь / гол. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
244. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология (научные основы): учеб. пособ. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. 119 с.
245. Петраков В. Н. Учебное видео. Минск: Акад. последиплом. образования, 2002. 125 с.
246. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
247. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
248. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы. Москва: МГУ, 1986. 304 с.
249. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2010. 24 с.
250. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. Москва: Высш. шк., 1987. 192 с.
251. Петухова Л. Є. Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем. *Зб. наук. пр. Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 74–80.

252. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / ред. О. М. Пехота. Київ: А.С.К., 2003. 255 с.
253. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
254. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
255. Пидкасистый П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах. *Педагогика*. 2005. № 3. С. 47–52.
256. Пішванова В. Формування навичок самостійного вивчення іноземної мови майбутніми спеціалістами. *Вісник Книжкової палати*. 2008. № 4. С. 20–22.
257. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранный язык в школе*. 2001. № 2. С. 14–19.
258. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.С.К. 2002. 135 с.
259. Попов Л. М. Концепция человека как субъекта развития и саморазвития. *Учёные записки Казанского государственного университета*. Т. 147. Казань: КГУ, 2005. С. 123–138.
260. Попович Н. Є. Формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів іноземної мови у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2012. 20 с.
261. Поучение Владимира Мономаха / сост. К. Жуков. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 304 с.
262. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр.: постанова Каб. Мін. України від 7.12.2005 р. № 1153. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua> (дата звернення: 7.09.2017).
263. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998. *Освіта*. 2005. URL:

- http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 8.09.2017).
264. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: наказ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. № 1060. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення: 8.09.2017).
265. Проект «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> (дата звернення: 8.09.2017).
266. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2008. 344 с.
267. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
268. Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
269. Психология: словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
270. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львів. ун-ту*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 11–22.
271. Реан А. А. Тенденции самокоррекции «профессионального Я» педагога: аттестация преподавателя и мастера производственного обучения: метод. пособ. / ред. Н. В. Кузьмина. Санкт-Петербург: НИИ профтехобразования, 1992. 60 с.
272. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 457 с.
273. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 443 с.

274. Рідкоус О. В. Підготовка вчителя до самоосвітньої діяльності як складова його професійного зростання. *Педагогічний альманах*. Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2008. Вип. 3. С. 132–139.
275. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. Москва: ИИО РАО, 2008. 274 с.
276. Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособ. Москва: Дрофа, 2008. 312 с.
277. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Москва: Просвещение, 2000. 232 с.
278. Рубакин Н. А. Письма к читателям о самообразовании: как начинающие читатели должны приступать к нему и как вести его. Санкт-Петербург: Изд-во Н. П. Карбасникова, 1913. 369 с.
279. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 288 с.
280. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. Москва: РАН, Ин-т психологии, 1997. 463 с.
281. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 713 с.
282. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 101–108.
283. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 287 с.
284. Руководство самообразованием школьников: из опыта работы / ред.-сост. Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. Москва: Просвещение, 1983. 143 с.
285. Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования. *Высшее образование в России*. 1994. № 2. С. 29–37.
286. Самоучитель английского языка для взрослых, по методу Туссэна и Лангеншейдта / сост. Д. Н. Сеславин. Санкт-Петербург: Изд-во Ф. А. Йогансона, 1899. 226 с.

287. Світлична В. М. Акмеологія як умова підвищення якості освіти. *Завуч. Усе для роботи*. 2013. № 3 (4). С. 7–10.
288. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 403 с.
289. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
290. Сергеева О. Ю. Концепція незалежного вивчення іноземної мови в контексті інтеграції України в Європейську спільноту. *Теорія та практика державного управління*. 2014. Вип. 4. С. 366–375.
291. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
292. Серков А. К. Зависимость индивидуального стиля и успешности усвоения иностранного языка студентами неязыкового вуза от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 1992. 20 с
293. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
294. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття «самоосвітня діяльність майбутнього вчителя». *Вісник Житомир. пед. ун-ту*. 1999. № 3. С. 59–63.
295. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2001. 218 с.
296. Сидорчук Н. Г. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб.: у 2 ч. / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. Ч. 1: Технологія формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів. С. 185–219.
297. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 320 с.

298. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 2. Київ: Міленіум, 2006. С. 127–131.
299. Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / ред. С. О. Сисоєва. Київ: ВІПОЛ, 2001. 501 с.
300. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.
301. Скрипник Н. Педагогічний супровід як умова формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (2). С. 186–192.
302. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2015. 640 с.
303. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання: навч. посіб. Київ: Укр. центр духовної культури, 2003. 328 с.
304. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Академия, 2003. 576 с.
305. Словник української мови: в 11 т. / ред. тому І. К. Білодід. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 9. 789 с.
306. Словник української мови: в 11 т. / ред. тому А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 10. 658 с.
307. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учеб. пособ. для пед. учеб. завед. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 416 с.
308. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2005. 21 с.
309. Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 283 с.

310. Смольнікова О. Г. Обґрунтування феномену автономного навчання іноземних мов. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 119. С. 186–192.
311. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Сов. энцикл., 1982. 1552 с.
312. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: учеб. пособ. Москва: Аспект Пресс, 1995. 255 с.
313. Соколовська С. В. Особенности формирования содержания профессиональной подготовки учителей иностранного языка в Украине. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2013. № 19. С. 42–46.
314. Солдатенко М. М. Теорія і практика самоосвітньої пізнавальної діяльності: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 198 с.
315. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. Москва: ГлоссаПресс, 2004. 336 с.
316. Соціологія: словник термінів і понять: упоряд. Є. А. Біленький, В. М. Дебой, М. А. Козловець та ін.; ред. Є. А. Біленький, М. А. Козловець. Київ: Кондор, 2006. 372 с.
317. Сошенко С. М., Коломієць Б. С. Мотивація студентів до самостійного вивчення іноземних мов. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2014. Вип. 1. С. 84–90.
318. Співаковська Є. О. Використання нових інформаційних технологій у вивченні студентами англійської мови. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 221–228.
319. Співаковська-Ванденберг Є. О. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2011. 20 с.
320. Степанов О. В. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 242 с.

321. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
322. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
323. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 237 с.
324. Сысоев П. В. Вики-технология в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. 2013. № 3. С. 142–143.
325. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
326. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс, 2010. 189 с.
327. Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса. Хрестоматия по педагогической психологии: учеб. пособ. для студ. / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 187 с.
328. Тамбовкина Т. Ю. Подходы к исследованию в лингвоавтодидактике. *Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика*. 2009. Вып. 10. С. 250–255.
329. Тамбовкина Т. Ю. Становление лингвоавтодидактики как прикладной науки. *Пелевинские чтения – 2009: межвуз. сб. науч. тр. Калининград*, 2009. С. 184–185.
330. Гарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебн. пособ. Киев: Ленвит, 2004. 192 с.
331. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
332. Тетерук С. П. Рольова гра як засіб підвищення рівня саморегуляції студентів при вивченні іноземної мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Т. 10. Ч. 5.

- Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2008. С. 577–584.
333. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 21 с.
334. Толстой Л. Н. Воспитание и образование: собр. сочин.: в 22 т. Москва: Художественная литература, 1983. Т. 16. 412 с.
335. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке. *Психологические исследования*. Москва: Наука, 1966. С. 140–183.
336. Уйсімбаева Н. В. Самоосвіта як форма особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії та практики*: зб. наук. праць і матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (25 лист. 2015 р.) / ред. Р. М. Колісніченко. Кіровоград: Кіровоградський інститут ПрАТ «ЗВО «МАУП», 2015. С. 11–14.
337. Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.
338. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 47–56.
339. Филимонов А. Протоколы Интернета. Санкт-Петербург: ВHV, 2003. 516 с.
340. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
341. Філософський словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
342. Формирование общества, основанного на знаниях: новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка / пер. с англ. Москва: Весь мир, 2003. 44 с.
343. Формирование у учащихся стремления к самообразованию / ред. Б. Ф. Райский. Волгоград: ВГПИ, 1976. 185 с.
344. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчика. Москва: Высш. шк., 1989. 238 с.
345. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. Санкт Петербург: Питер, 2004. 384 с.

346. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: Барс, 1997. 391 с.
347. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
348. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность. *Вопросы психологии*. 1990. № 5. С. 121–128.
349. Хомская Е. Д. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. Москва: Наука, 1986. 205 с.
350. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
351. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с.
352. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.
353. Черенкова Б. В. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 1. С. 107–115.
354. Чернігівська Н. С. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т імені Бориса Грінченка. Київ, 2011. 20 с.
355. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 1 (42). С. 57–70.
356. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология: учеб. для студ. вузов. Москва: Гардарики, 2009. 349 с.
357. Шерстюк О. М., Моргун С. В. Навчання французького діалогічного мовлення з використанням матеріалів для самостійної роботи. *Іноземні мови*. 2001. № 4. С. 3–10.
358. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 224–235.

359. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 300 с.
360. Шубинский В. С. Философские подходы к педагогической теории. *Советская педагогика*. 1990. № 12. С. 60–65.
361. Шумський О. Л. Закономірності та принципи організації лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. Вип. 56. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 119–128.
362. Шумський О. Л. Концептуальна модель формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 1 (28). С. 139–145.
363. Шумський О. Л. Концепція лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1 (89). С. 63–66.
364. Шумський О. Л. Педагогічний супровід студентів ЗВО у процесі лінгвосамоосвітньої діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. Вип. 41. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. С. 148–157.
365. Шумський О. Л. Психологічні аспекти лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. Вип. 57. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. С. 280–292.
366. Шумський О. Л. Сутнісний аналіз поняття «лінгвосамоосвіта». *Зб. наук. пр. Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. № 1 (8). Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2017. С. 310–323.
367. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования: статьи и лекции. Москва: Эксперимент, 1993. 154 с.
368. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н. Система педагогических исследований: методологический анализ. *Педагогика и логика*. Москва: КАСТАЛЬ, 1993. С. 158–181.
369. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. Москва: Госиздат, 1929. 54 с.
370. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. *Общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974. 112 с.

371. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. Ленинград: Наука, 1974. 427 с.
372. Щербина І. К. Самоосвіта вчителя як запорука підвищення його професійної майстерності. *Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика*: матеріали міжнародної науково-практичної веб-конференції (15–16 травня 2013 р.). Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2013. С. 280–287.
373. Щолок О. Б. Феномен самоосвіти в інформаційному суспільстві. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Вип. 3 (10). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. С. 318–323.
374. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва: Тривола, 1994. 168 с.
375. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
376. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. *Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, 1978. 391 с.
377. Юнг К. Г. Психологические типы. Москва: Прогресс-Универс, 1995. 716 с.
378. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.
379. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: монография. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
380. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10. Ч. 1. С. 110–119.
381. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
382. Adajumo D. Effect of cognitive stiles on strategies for comprehension of prose. *Perc. and Motor Skills*. 1983. Vol. 56. P. 859–863.

383. Adler A. Practice and theory of individual psychology. New York: Littlefield Adams, 1968. 352 p.
384. Adler R. W., Milne M. J., Stablein R. Situated motivation: an empirical test in an Accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 2011. No 18 (2). P. 101–115.
385. Aoki N., Smith R. Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* / D. Crabbe, S. Cotterall (Eds). Frankfurt: Lang, 1999. P. 19–27.
386. Asher J. Language by command: the Total Physical Response approach to learning language. *The way of learning*. 1984. No 53. P. 3–18.
387. Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. The achievement motive. Eastford, CT: Martino Fine Books, 2015. 412 p.
388. Ausubel D. P. Educational psychology: a cognitive review. London: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 704 p.
389. Bandler R. Using your brain – for a change: neurolinguistic programming. Moab, Utah: Real People Press, 1985. 172 p.
390. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
391. Bateson G. Steps to an ecology of mind: collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 565 p.
392. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education Limited, 2001. 296 p.
393. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt, 2000. 208 S.
394. Binet A. Introduction à la psychologie expérimentale. CreateSpace Independent Publishing Platform: Seattle, Washington, 2017. 98 p.
395. Bocknek G. The young adult: development after adolescence. Abingdon: Psychology Press Ltd, 1987. 232 p.
396. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. No 24. Vol. 4. P. 413–426.
397. Brockett R. G., Hiemstra R. Self-Direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge, 1991. 364 p.

398. Brookfield S. D. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 298 p.
399. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding* / E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. P. 65–116.
400. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. Boston: Addison Westley, 2000. 354 p.
401. Brown J. E. Nutrition now: interactive learning guide. Boston: Cengage Learning, 2013. 672 p.
402. Büser T. Offene Angebote an geschlossene Systeme – Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. S. 130–131.
403. Buck-Morss S. Visual studies and global imagination: papers of surrealism. Iss. 2. 2004. URL: <http://www.surrealismcentre.ac.uk/papersofsurrealism/journal2/index.htm>. (Last accessed: 4.07.2018).
404. Burns R. B. Self-concept development and education. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 p.
405. Candy P. C. Self-Direction for lifelong learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 567 p.
406. Carrol J. B. The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *Modern Language Journal*. 1965. № 49. P. 273–281.
407. Chan V. Readiness for Learner Autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*. 2001. No 6 (4), P. 505–518.
408. Cognitive and neuropsychological approaches to mental imagery / M. Denis, J. Engelkamp, J. Richardson (Eds.). New York: Springer. 2011. 443 p.
409. Cohen G. Psychology of cognition. Academic Press, 1983. 288 p.
410. Costa A. L. Mediating the metacognitive. *Contemporary Issues in Educational Psychology* / H. F. Clarizio, R. C. Craic., W. A. Mehrens (Eds). New York: MC Graw-Hill Book company, 1987. P. 106–111.
411. Cotterall S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*. 1995. No 23 (2), P. 195–205.

412. D'Angelo G. From Didactics to eDidactics. Napoli: Liguori, 2007. 404 p.
413. Davies I. K., Schwen T. M. Toward a definition of instructional development. Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology, 1972. 91 p.
414. Davies M. Using corpora to research lexical changes in Late (and Early). *Modern English*. URL: <http://corpus.byu.edu/co-ha/files/davies-lexical-2015.pdf>. (Last accessed: 14.01.2018).
415. De Bono E. Six thinking hats. London: Penguin Books, 1987. 192 p.
416. Deci E. L. The psychology of self-determination. Toronto: Lexington books, 1981. 254 p.
417. Deci E. L. Intrinsic motivation self-determination in human behavior. New York: Plenum Publishing Co, 1985. 371 p.
418. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182–185.
419. Dekel G. “So, what does a learning technologist do?”. 2016. URL: <https://unisouthamptonlibrary.wordpress.com/2016/03/14/so-what-does-a-learning-technologist-do/>. (Last accessed: 2.04.2018).
420. Dickinson L. Learner training. *Individualization and Autonomy in Language Learning* / A. Brookes and P. Grundy (Eds.). London: Modern English Publications, 1988. P. 45–53.
421. Dickinson L. Self-Instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 208 p.
422. Dilts R. Changing belief systems with NLP. Capitola, CA: Meta Publications, 1990. 221 p.
423. Dilts R. B. Roots of Neurolinguistic Programming. Cupertino, CA: MetaPublications, 1983. 109 p.
424. Dörnyei Z. The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2008. 339 p.
425. Dörnyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *L language Teaching*. 1998. Vol. 31. Iss. 3. P. 117–135.
426. Dubs R. Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht: Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 2009. 608 S.

427. Dweck C. S. Self-theories: their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. 212 p.
428. Erikson E. H. Identity: youth and crisis: Austen Riggs monograph. New York: W. W. Norton & Company, 1994. 336 p.
429. ESL Printables. URL: <http://www.eslprintables.com>. (Last accessed: 3.06.2018).
430. Espenbeck J., Heyse V. Die kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München: Waxmann, 1999. 679 S.
431. European Cultural Convention. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>. (Last accessed: 3.06.2018).
432. European Language Portfolio (ELP). URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>. (Last accessed: 18.06.2018).
433. European Portfolio for Student Teachers of Languages. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf. (Last accessed: 18.06.2018).
434. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence* / L. B. Resnick (Ed.). Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1976. P. 231–235.
435. Foerster H. On constructing a reality. *Understanding understanding*. New York: Springer-Verlag, 2003. P. 211–227.
436. Fries C. Teaching & learning English as a foreign language. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945. 153 p.
437. Gardner D. Establishing self-access: from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 296 p.
438. Gardner R., Holzman P., Klein G. Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Journal*. 1959. No 4. Vol. 1. P. 1–186.
439. Gaschler T. Learn while you sleep – quickly, simply and effectively. Learn languages through subliminal learning. Learn foreign languages without an accent. Learn texts and vocabulary without swotting. Stuttgart: Frank Steiner-Verlag, 2012. 69 p.
440. Glaserfeld E. von. Radical constructivism: a way of knowing and learning. London: The Falmer Press, 1996. 234 p.
441. Glaserfeld E. von. The reluctance to change a way of thinking. *Irish Journal of Psychology*. 1988. Vol. 9, No 1. P. 83–90.

442. Gonzalez D. Audiovisuals and translation: combined techniques. *Journal of English Linguistics*. 1998. No 8. P. 17–31.
443. Gore J. M. Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*. No 1087. Vol. 38. Iss. 2. P. 33–39.
444. Graus J. An evaluation of the usefulness of the Internet in the EFL classroom. 1999. URL: <http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/Evaluation.htm/> (Last accessed: 7.08.2018).
445. Guberina P., Rivenc P. *Voix Et Images De France*. Paris: Didier, 1968. 168 p.
446. Guglielmino L. M. Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale: Doctoral dissertation / Athens State University. Athens, 1978. 6467 p.
447. Gustav Langenscheidt: Verleger im Dienste der Völkerverständigung. *Deutsch*. 2013. № 10 (567). S. 18–27.
448. Harre R. *Social being*. Oxford: Blackwell, 1979.
449. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. Cambridge: Janus Book Pub., 1981. 64 p.
450. Holec H. *Autonomy in Foreign Language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
451. Holec H. Learner training: meeting needs in self-directed learning. *Foreign language learning: meeting individual needs / H. B. Altman and C. V. James (Eds.)*. Oxford: Pergamon, 1980. P. 30–45.
452. Holec H. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. 1990. P. 75–87.
453. Hsieh H.-C. Self-access center and Autonomous Learning: EFL college students' motivations, activities and perceptions of learning effectiveness. Doctoral thesis / Indiana University. Bloomington, 2010. 184 p.
454. Hsu Y. C., Hung J. L., Ching Y. H. Trends of educational technology research: More than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Educational Technology Research and Development*. 2013. No 61 (4). P. 685–705.
455. Huber T., Prewardy C. Maximizing learning for all students: Review of literature on learning modalities, cognitive styles, and approaches to meeting the needs of diverse learners. Wichita, KS: Wichita State University, 1990. 224 p.

456. International Encyclopedia of Educational Technology: advances in education / M. Eraut (Ed.). Oxford: Pergamon, 1989. 650 p.
457. Jobbings D. Exploiting the educational potential of podcasting. *Russell Educational Consultancy and Productions*. URL: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html> (Last accessed: 6.09.2018)
458. Jones S. Virtual culture: identity and communication in cybersociety. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, 1997. 272 p.
459. Jung C. G. The undiscovered Self: the dilemma of the individual in modern society. New York: Berkley, 2006. 128 p.
460. Kagan J. Reflection – impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal. Psychology*. 1966. Vol. 71. P. 123–129.
461. Kallenbach Ch. Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr. Kelle, Udo & Erzberger, Christian Verlag, 1996. 294 S.
462. Kelly G. The psychology of personal constructs: in 2 vol. New York: Norton, 1955. Vol. 1. P. 8–9.
463. Kennedy J. Learner autonomy: a realistic proposition for Turkish students. *Global Problems and Local Solutions: Proceedings of ELT Conference / M. Monty, M. Godfrey (Eds.)*. İstanbul: Işık University, 2002. P. 118–122.
464. Kenny B. For more autonomy. *System*. 1993. No 21 (4). P. 431–442.
465. Knowles M. Self-directed learning. New York: Cambridge, 1983. 144 p.
466. Koçak A. A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language. Master's Thesis / Middle East Technical University. Ankara, 2003. 115 p.
467. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1983. 272 p.
468. Korthagen F. A. J. Linking practice and theory. *The pedagogy of realistic teacher education. Teaching and Teacher education*. 1995. Vol. 11. Iss. 1. P. 33–49.
469. Korthagen F. A. J., Vasalos A. From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of

- reflection in teacher education. URL: [http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI %20paper.pdf](http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%20paper.pdf). (Last accessed: 5.08.2018).
470. Kösel E. Die Modellierung von Lernwelten: Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Bahlingen: SD-Verlag für Subjektive Didaktik, 1997. 411 S.
471. Lado R. Language teaching: a scientific approach. New York: McGraw-Hill Inc, 1964. 239 p.
472. Langley D. J., Zelaznik H. N. The acquisition of time properties associated with a sequential motor skill. *Journal of Motor Behavior*. 1984. No 208. P. 275–301.
473. Lantolf J. P. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000. 304 p.
474. Lathey J. Temperament style as a predictor of academic achievement in early adolescence. *Journal of psychological type*. 1991. No 22. P. 52–58.
475. Little D. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1991. 62 p.
476. Little D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (Eds.). Harlow: Pearson Education, 2000. P. 15–23.
477. Little D. Learner autonomy and second/foreign language learning. 2015. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. (Last accessed: 6.05.2018).
478. Little D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*. 1995. Vol. 23. No 2. P. 175–182.
479. Longman dictionary of contemporary English / D. Summers (Ed.). Harlow: Longman Group Limited, 2001. 1760 p.
480. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004. S. 26–29.
481. Manen van M. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. London: Routledge, 1998. 220 p.

482. Marquis J. The future of E-Learning is crowdsourcing. *OnlineUniversities.com*. 2013. URL: <http://www.onlineuniversities.com/blog/2011/11/the-future-of-e-learning-is-crowdsourcing> (Last accessed: 3.06.2018).
483. Maslow A. *Toward a psychology of being: self-actualization and the hierarchy of human needs*. Hoboken: John Wiley & Sons, 1991. 304 p.
484. McEnery T., Wilson A. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996. 256 p.
485. McNamara D., Levinstein I., Boonthum C. iSTART: interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 2004. No 36 (2), P. 222–233.
486. Messik S. *Individuality in learning*. Washington, D. C.: Jossey-Bass Publishers, 1976. 383 p.
487. Mitchell P. Educational technology. *The Encyclopedia of educational media, communications and technology*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1988. P. 293–387.
488. Moharamkhani A., Karimi L., Ahmadi S. D. The impact of neuro linguistic programming (NLP) on EFL learners' vocabulary achievement. *Journal of Humanities and Social Science*. 2016. Vol. 21. Iss. 11. P. 27–37.
489. Moon J. A. *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Routledge, 2000. 240 p.
490. Mruk C. J. *Self-esteem: research, theory, and practice*. New York: Springer. 2006. 313 p.
491. Nowicka M. *O uczeniu się we współpracy*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 2005. 164 s.
492. O'Malley J. M., Chamot A. U. *Learning Strategies in SLA*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 412 p.
493. Ogle D. M. K-W-L: a teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*. 1986. No 39. P. 564–570.
494. Onions C. T. *Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1944. 3804 p.
495. Oxford R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle ELT, 1990. 368 p.

496. Pachociński R. Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 1998. 243 s.
497. Palmer H. E. The oral method of teaching languages: a monograph on conversational methods together with a full description and abundant examples of fifty appropriate forms of work. London: Forgotten Books, 2017. 162 p.
498. Park E., Confessore G. J. Development of new instrumentation: validation of the Learner Autonomy Profile beta version. *Twenty-first century advances in self-directed learning* / H. B. Long (Ed.). Schaumburg, IL: Motorola University Press, 2002. P. 289–306.
499. Parsloe E. Coaching and mentoring: practical techniques for developing learning and performance. London: Kogan Page, 2016. 352 p.
500. Perls F. S., Hefferline R., Goodman P. Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality. Gouldsboro, ME: The Gestalt Journal Press, 1977. 481 p.
501. Peters J. M. Instructors-as-researcher-and-theorists: faculty development in a community college. *Training and professional development in adult and continuing education* / R. Benn, R. Fieldhouse (Eds.). Exeter: CRCE, 1994. P. 94–101.
502. Preparing teachers to use technology. Washington, D. C.: International Society for Technology in Education, 2002. 372 p.
503. Public Broadcasting Service. URL: <http://www.pbs.org>. (Last accessed: 7.06.2018).
504. Rachwalska-Mitas M. Analiza Możliwości Zastosowań Komputera w Nauce Języka Obcego na Wyższych Studiach Technicznych. *Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. 2009. № 1. S. 56–62.
505. Ramdass D., Zimmerman B. J. Developing self-regulation skills: the important rule of homework. *Journal of Advanced Academics*. 2011. Vol. 22. No 2. P. 194–218.
506. Rausch E. Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht. Didaktische Untersuchungen zur Entwicklung von Ziel- und Verlaufsqualitäten, insbesondere der Selbständigkeit: Beiträge zur Pädagogik. Berlin: Volk und wissen Volkseigener Verlag, 1978. Band 14. S. 52–53.

507. Rice R. E., McCreadie M., Chang S. L. Accessing and browsing information and communication. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. 68 p.
508. Richey R. C., Silber K. H., Ely D. P. Reflections on the 2008 AECT definitions of the field. *TechTrends*. 2008. No 52 (1). P. 24–25.
509. Riding R. J., Rayner S. Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behavior. London: D. Fulton Publishers, 1998. 217 p.
510. Riley P., Zoppis C. The sound and video library. *Discourse and Learning* / P. Riley (Ed.). London: Longman, 1985. P. 286–298.
511. Robinson R., Molenda M., Rezabek L. Facilitating Learning. *Association for Educational Communications and Technology*. New York: Routledge, 2013. P. 73–107.
512. Roeder P. M. Modelle der Differenzierung in Abhaengigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Schulfächer. *Dimensionen der Schulleistung: Gutachten und Studien der Bildungskommission* / P. M. Roeder, K. Treumann (Eds.). Band 21. Teil. 1. Stuttgart: Bleicher Verlag, 1974. S. 63–83.
513. Rogers C. R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston, MA: Mariner Books, 1995. 420 p.
514. Rogers C. R., Stevens B., Gendlin E. T. Person to person: the problem of being human: a new trend in psychology. Lafayette, CA: Real People Press, 1967. 286 p.
515. Sakamoto T. The role of educational technology curriculum development: curriculum development by means of educational technology. Paris: Centre of Educational Research and Innovation, OECD, 1974. 179 p.
516. Scharle A., Szabo A. Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 120 p.
517. Schliemann Heinrich. Selbstbiographie. Wiesbaden: F. A. Brockhaus Verlag, 1961. 144 S.
518. Schmit D. Kidcast: some thoughts about video podcasting. 2007. *Intelligentic*. URL: <http://www.intelligentic.com/blog/?p=158>. (Last accessed: 8.07.2018).

519. Schneider D. K. Personal learning environment. *EduTechWiki*. 2007. URL: http://edutechwiki.unige.ch/en/Personal_learning_environment. (Last accessed: 10.09.2018).
520. Schuster C. S. The process of human development: a holistic approach. London: Little, Brown Book Group, 1980. 960 p.
521. Seels B. B., Richey R. C. Instructional technology: the definition and domains of the field. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012. 208 p.
522. Sermanshahi E, Reza G. Effect of social context on motivation and achievement of EFL students: integrative motivation or instrumental motivation: which one is better? Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 80 p.
523. Sonnier I. L. Hemisphericity as a key to understanding individual differences. Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub Ltd, 1992. 131 p.
524. Spearman Ch. The abilities of man. London: Macmillan And Company, 1927. 484 p.
525. Spector J. M. Foundations of educational technology: integrative approaches and interdisciplinary perspectives. London: Routledge, 2015. 216 p.
526. Stanley G. Podcasting for ELT. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/podcast.shtml>. (Last accessed: 4.06.2018).
527. Steele J., Meredith K., Temple C. The framework system of critical thinking in the overall curriculum and methods for improving critical thinking. Sarajevo: COI Step by step, 2006. 162 p.
528. Steinmetz M. Lernen als Vernetzung von Erfahrungen – Konzept und Konsequenzen für DaF. *Didaktische Reflexionen: "Berliner Didaktik" und DaF heute*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004. 185 S.
529. Sternberg R. J. Intellectual styles: theory and classroom implications. *Learning and thinking styles: classroom interaction / R. McClure (Ed.)*. Washington, D. C.: National Education Association, 1990. P. 18–42.
530. Sternberg R. J. The triarchic mind: a new theory of human intelligence. New York: Viking Adult, 1988. 384 p.
531. Subject Sampler on Learning English. URL: <http://aissaxapova.blogspot.com/p/subject-sample.html>. (Last accessed: 5.03.2017).

532. Tamer O. Students' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language. Master's thesis. Sunderland: University of Sunderland, Indiana University 2013. 81 p.
533. Thavenius C. Teacher autonomy for learner autonomy. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change: Bayreuth Contributions to Glottodidactics* / S. Cotterall, D. Crabbe (Eds.). Frankfurt am Main: Lang, 1999. P. 163–166.
534. The international encyclopedia of education / T. N. Postlethwaite, T. Husen (Eds). Oxford: Pergamon, 1994. 7740 p.
535. The Lingtwins Community. URL: <https://lingtwins.com/#/signin> (Last accessed: 18.03.2018).
536. Theoretical background of peer teaching. *Connexions Conference*. Rice University. URL: <https://archive.cnx.org/contents/a5852c4c-ea46-4127-9f7f-d4c6031c0be6@1/peer-teaching> (Last accessed: 4.10.2018).
537. Thomas M. Handbook of research on Web 2.0 and second language learning. Hershey, PA: Information Science Reference, 2008. 636 p.
538. Trim J. Some possibilities and limitations of learner autonomy. *Self-directed learning and autonomy: Proceedings of a seminar held at Cambridge University (13–15 December, 1976)* / E. Harding-Esch (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 1–11.
539. Oxford advanced learner's dictionary / E. Hornby, J. Turnbull (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2010. 1952 p.
540. UNESCO's Basic texts on the information society. Paris: UNESCO, 2003. 108 p.
541. Ushioda E. Developing a dynamic concept of motivation. *Language, education and society in a changing world* / T. Hickey, J. Williams (Eds.). Clevedon: Multilingual Matters, 1996. P. 239–245.
542. Veronica S. Motivation in language learning. URL: <http://steconomiceuradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/099.pdf> (Last accessed: 15.11.2018).
543. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous learning? *Autonomy and interdependence in language learning* / P. Benson, P. Voller (Eds.). London: Longman, 1997. P. 98–113.

544. Weinstein C., Mayer R. The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching* / M. Wittrock (Ed.). New York: Macmillan, 1986. P. 315–327.
545. Wellman H. M. Metamemory revised. *Contributions to human development*. 1983. Vol. 9. P. 31–51.
546. Wenden A. Learner strategies for learner autonomy. London: Pearson College Div, 1991. 299 p.
547. Wenden A., Rubin J. Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987. 168 p.
548. Wendt M. Fremdsprachenlernen ist konstruktiv. *Der neusprachliche Unterricht*. 1998. No 32. S. 4–10.
549. Wheeler S. It's personal: learning spaces, learning webs. 2009. URL: <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/10/its-personal-learning-spaces-learning.html>. (Last accessed: 19.12.2017).
550. White R. Lives in progress: a study of the natural growth of personality. New York: Henry Holt & Co, 1972. 387 p.
551. Williams M. Motivation in Foreign and Second Language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 1994. No 11. P. 17–84.
552. Willis P. Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice. *Studies in Continuing Education*. 1999. No 21, Vol. 1. P. 91–112.
553. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive styles: Essence and origins. Field dependence and field independence: monograph. *Psychological issues*. No 51. New York: International Universities Press, 1982. P. 1–141.
554. Wittenberg R. Postadolescence: Theoretical and clinical aspects of psychoanalytic therapy. New York: Grune & Stratton, 1968. 144 p.
555. Witthaus U., Wolfgang W. Selbst gesteuertes Lernen: Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. 223 S.
556. Wolff D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*. № 93. P. 407–429.

Наукове видання

**Шумський
Олександр Леонідович**

**ЛІНГВІСТИЧНА САМООСВІТА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

Монографія

Відповідальний за випуск *Мірошніченко О. А.*

Коректор *Шумський О. Л.*

Комп'ютерна верстка *Шумський О. Л.*

ISBN 617-7618-09-5



9 786177 618095

Підписано до друку 21.01.19.

Формат 84×108 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Ум. друк. арк. 23,25. Облік.-вид. арк. 24,79.

Наклад 300 прим. Зам. № МО-01/19

Видавець Мірошніченко Олег Анатолійович
61002, м. Харків, вул. Дарвіна, 16, кв. 25.

Свідоцтво Державного комітету телебачення
і радіомовлення України

серія ДК № 5818 від 28.11.2017 р.

ел. пошта: merash@i.ua