

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

КОРДОНОВА АЛЛА ВІКТОРІВНА

УДК: 378.147+378+811.111

**РОЗВИТОК УМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

Мартинова Раїса Юріївна,

доктор педагогічних наук,

професор, член-кореспондент

НАПН України

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНА- ВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....	10
1.1. Визначення поняття «самонавчання» як структурного компонента процесу самоосвіти особистості.....	11
1.2. Лінгводидактичні особливості процесу іншомовного самонав- чання студентів гуманітарних спеціальностей.....	23
1.3. Аналіз методів розвитку вмінь самонавчання з оволодіння інозем- ною мовою у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.....	43
1.4. Творча і рефлексивна активність студентів як основа розвитку вмінь іншомовного самонавчання.....	54
1.4.1. Визначення поняття «творча активність».....	54
1.4.2. Особливості творчої активності у процесі самонавчання іншомовного мовлення.....	57
1.4.3. Сутність рефлексивної активності в контексті іншомовного самонавчання	64
Висновки з першого розділу.....	72
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІ- АЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....	76
2.1. Лінгводидактична модель процесу самонавчання англійської мови шляхом читання автентичних першоджерел.....	77
2.2. Тематична доповідь як засіб розвитку вмінь іншомовного самонав- чання.....	83
2.3. Лінгводидактична модель процесу самонавчання англійської мови шляхом підготовки та викладу тематичних доповідей.....	91
2.4. Методичні дії з розвитку вмінь самонавчання англійської мови в позааудиторний час.....	96
2.4.1. Алгоритм методичних дій та рекомендації щодо їх виконання із самонавчання англійської мови у процесі читання.....	99

2.4.2. Алгоритм методичних дій та рекомендації щодо їх виконання	
із самонавчання англійської мови у процесі письма.....	111
Висновки з другого розділу.....	119
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ	
РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРО-	
ЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....	121
3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження...	122
3.2. Хід і результати констатувального етапу	
експерименту.....	123
3.3. Організація, проведення та результати формуального етапу	
експерименту.....	143
Висновки з третього розділу.....	163
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	192

ВСТУП

Актуальність. Співробітництво України з країнами Європейської співдружності, що розширюється, зумовлює модернізацію освіти у сфері навчання іноземних мов і, зокрема, англійської, як засобу міждержавного спілкування. Саме тому випускники вищих навчальних закладів повинні володіти нею на такому рівні, що забезпечував би англомовну комунікацію як у повсякденному житті, так і в галузі обраної ними професійної діяльності.

Натомість, при цьому спостерігається не виправдана тенденція до скорочення навчального навантаження, що відводиться на заняття з іноземної мови. У цій ситуації актуальним стає пошук таких форм і методів навчання, що розвивали б у студентів уміння свідомої самоорганізації процесу засвоєння знань, тобто уміння іншомовного самонавчання.

Методологічні засади самонавчання як структурного компонента самоосвіти особистості розроблялися такими науковцями, як С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кремень, В. Ледньов, В. Луговий, О. Савченко, а іншомовного самонавчання – І. Берман, Р. Мартинова, О. Петрашук, В. Плахотник, О. Тарнопольський, А. Хуторської.

Для розвитку пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення іноземних мов дослідниками пропонувалися різні підходи. Так, Н. Бондарєва, К. Єсипович, Н. Фадєєва доводили доцільність самостійного виконання студентами якихось творчих завдань у позааудиторний час. М. Качалов, Г. Кузнєцова, С. Шатілов обґрунтовували правомірність самостійного виконання вправ із закріплення вивченого матеріалу як на заняттях, так і під час позааудиторної роботи. Дж. Дьюї, Т. Ільїна, Т. Караєва, Є. Полат, Т. Сахарова, А. Штейнмец пропонували розвивати вміння іншомовного самонавчання шляхом залучення студентів до розробки професійно-орієнтованих проектів для вирішення відповідних виробничих завдань засобами іноземної мови. Я. Булахова, А. Каменський, Л. Петльована, І. Чирва розробляли методики самовдосконалення іншомовних знань за

допомогою комп'ютерних технологій як допоміжних елементів процесу навчання; О. Огурцова, Т. Петрова, П. Сердюков, П. Сисоєв доводили можливість та ефективність іншомовного самонавчання з використанням Інтернет-ресурсів як складової частини процесу навчання, трансформуючи його в такий спосіб у «змішаний навчальний процес».

Безумовно, всі ці та багато інших досліджень, присвячених розв'язанню проблеми іншомовного самонавчання, конкретизували способи самостійного набуття іншомовних знань як у навчальний, так і в позанавчальний час. Проте, вони далеко не вичерпали весь потенціал самого процесу самонавчання, здатності студентів до його організації та наявного в них лінгвістичного досвіду. Саме тому ми спостерігаємо протиріччя, що зберігається, між потребами молоді в оволодінні іноземною мовою на соціально-професійному рівні, які постійно зростають, і неможливістю досягнення цієї мети як через скорочення навчального часу, так і через відсутність такої методики іншомовного самонавчання, яка б урахувала зазначені резерви. Тому темою дисертаційного дослідження було обрано «Розвиток умінь самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи».

Зв'язок дослідження з науковими планами, програмами, темами. Дослідження здійснювалося в межах наукової теми кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів «Теорія і практика інтегрованого навчання іноземних мов у школах та вищих навчальних закладах України» (державний реєстраційний номер 0109U000201), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Тема дослідження затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 9 від 28 квітня 2011 р.) й узгоджена в Раді з координації досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 14 червня 2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, практично розробити й

експериментально перевірити методику самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи.

Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких **завдань**:

1. Уточнити сутність поняття «іншомовне самонавчання» та встановити його лінгводидактичні особливості.
2. Проаналізувати методи розвитку вмінь іншомовного самонавчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.
3. Обґрунтувати роль творчої і рефлексивної активності студентів у процесі іншомовного самонавчання.
4. Виявити види іншомовного самонавчання та спроектувати лінгводидактичні моделі їх реалізації.
5. Розробити алгоритми методичних дій із розвитку вмінь самонавчання англійської мови у процесах читання і письма й перевірити ефективність розробленої методики.

Об'єкт дослідження – процес розвитку вмінь іншомовного самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей у позааудиторний час.

Предмет дослідження – методика розвитку вмінь іншомовного самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що іншомовне самонавчання у процесі позааудиторної роботи призведе до становлення у студентів мовленнєвих умінь за таких умов:

- у процесі читання: самостійного відбору додаткового автентичного матеріалу з теми, що вивчається; створення на його підставі вторинного тексту з метою поглиблення набутих знань і відтворення нової інформації в ситуаціях реального мовленнєвого спілкування;

- у процесі письма: самостійного ознайомлення з додатковим автентичним матеріалом з теми доповіді; написання доповіді на підставі власного плану й використання нової інформації для підтвердження чи спростування суперечливих ідей, а також відтворення підготовленого тексту у відповідних мовленнєвих ситуаціях.

Методи дослідження:

теоретичні: вивчення й аналіз педагогічних, психологічних і лінгводидактичних досліджень, концепцій іншомовної самоосвіти та методів самонавчання іноземних мов з метою обґрунтування змісту і структури самонавчання англійської мови в позааудиторний час, зокрема, вивчення переваг та недоліків чинної системи самонавчання і засобів нівелювання останніх; педагогічне моделювання з метою визначення ланок моделей самонавчання англійської мови у процесах читання та письма і форм їх взаємозв'язку; прогнозування засобів удосконалення методики англійської мови самонавчання в позааудиторний час за рахунок розвитку рефлексивної активності студентів з метою визначення мовленнєвих дій щодо самостійного розширення словникового запасу та самостійного відбору англійської автентичної інформації з тем, що вивчаються; узагальнення, систематизація та конкретизація результатів порівняльного аналізу розробленої методики самонавчання іноземних мов з наявними методами розвитку вмінь самостійної роботи студентів у процесі опанування іноземних мов під керівництвом викладача з метою перевірки її ефективності;

емпіричні: опитування, анкетування та тестування учасників експерименту з метою виявлення їхнього ставлення й мотивації до іншомовного самонавчання за чинною та розробленою методиками; науково-педагогічне спостереження за процесом виконання вправ із самостійного навчання мовного та мовленнєвого матеріалу з метою вивчення реальних дій викладачів щодо розвитку у студентів навичок самостійної роботи з іноземних мов; організація і проведення таких етапів експерименту: констатувального – для визначення ефективності чинної методики іншомовного самонавчання; формувального – для перевірки ефективності розробленої методики і порі-

вняння її з чинною; коригувального – для вдосконалення якості розробленої методики; впроваджувального – для визначення технологічності розробленої методики.

База дослідження. Дослідження проведено на базі гуманітарних факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. До основного методологічного експеримента було залучено 317 студентів.

Наукова новизна дослідження: вперше уточнено сутність поняття «іншомовне самонавчання»; встановлено лінгводидактичні особливості цього процесу; проаналізовано методи розвитку вмінь самонавчання з оволодіння іноземною мовою та виявлено відповідні і невідповідні їм навчальні дії; обґрунтовано роль творчої та рефлексивної активності студентів у досягненні вмінь іншомовного самонавчання; спроектовано лінгводидактичні моделі процесу іншомовного самонавчання шляхом читання та письма; доведено доцільність розвитку вмінь іншомовного самонавчання на підставі виконання методичних дій й розроблено алгоритми їх реалізації у процесах читання і письма; перевірено ефективність запропонованої методики за спеціально встановленими критеріями. Подальшого розвитку набули теорія і практика самонавчання англійської мови і форми їх самоконтролю та самооцінки.

Практична значущість одержаних результатів полягає у розробці: 1) курсу лекцій і практичних занять з теми «Методика самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей»; 2) інтегрованого курсу «Global environmental problems of today and ways to solve them» для студентів технічних і гуманітарних спеціальностей.

Зазначений інтегрований курс упроваджувався в навчальний процес: Інституту енергетики та екології Одеської державної академії холоду (акт про впровадження № 32 від 12.09.2011 р.); гуманітарних факультетів: Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 26.1/792 від 15.05.2012 р.), Тернопільського національного

педагогічного університету імені В.Гнатюка (акт про впровадження № 71733/03 від 13.06.2012 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 3119 від 29.11.2012 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням комплексу методів, адекватних предмету, меті і завданням дослідження, обсягом вибірки, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних, апробацією й упровадженням результатів експериментального навчання у навчально-виховний процес немовних вищих навчальних закладів України.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати доповідалися на міжнародних «Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ» (Одеса, 2008 р.), «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2010 р.), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (інтернет-конференція, 2013 р.) всеукраїнській «Научно-исследовательская работа в высших учебных заведениях: опыт и проблемы» (Одеса, 2011 р.), міжвузівській «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2011 р.) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження висвітлено у 13 публікаціях автора, з яких 6 – у фахових наукових виданнях України, 5 – у матеріалах науково-практичних конференцій, 1 – у навчальному посібнику (у співавторстві), 1 – у зарубіжному електронному фаховому виданні (Росія).

Особистий внесок автора у працях у співавторстві полягає у розробці вправ посібника та методичних рекомендацій до них.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та 5 додатків. Загальний обсяг дисертації 170 сторінок. У тексті вміщено 12 таблиць, 3 схеми, що займають 14 сторінок основного тексту. Список використаних джерел

містить 219 найменувань, з них 49 іноземною мовою, й займає 20 сторінок.
Додатки викладено на 19 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІ- АЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Іноземна мова – це предмет, що є не стільки інформаційною складовою освіти людини, скільки її практичною мовленнєвою діяльністю. Як відомо, будь-яка діяльність, тим більше іншомовна мовленнєва, може бути розвиненою лише в тому разі, якщо вона буде систематично реалізовуватись у повсякденному житті людини.

Ні шкільні, ні вузівські умови навчання не можуть забезпечити функціонування іншомовного мовлення в реальному вжитку тих, хто навчається. На жаль, на сучасному етапі в навчанні іноземних мов спостерігаються вкрай протилежні тенденції: обсяг аудиторних годин, навіть на спеціальних факультетах, зменшується на користь вивільнення навчального часу на вивчення нових, сучасних дисциплін як технічного, так і гуманітарного циклів; при цьому вимоги до якості володіння іноземною мовою постійно зростають і, у зв'язку з цим, іншомовне навчальне навантаження переходить із аудиторної роботи у самостійну, позанавчальну діяльність.

З одного боку, активізація резервних можливостей особистості для самонавчання стає позитивним фактором її розвитку, а з іншого – менталітет сучасної молоді неадекватний такому високому рівню організації своєї самоосвіти і самовдосконалення. Це зумовлено як мінімум двома причинами: низьким рівнем мотивації самонавчання; невмінням самостійно здобувати додаткові знання й організовувати їх практичне застосування.

Такий двоякий стан сучасної освіти, що потребує пізнання обсягу інформації, що постійно зростає, при недостатньому часі на її вивчення, посилює протиріччя між необхідністю розширення сфери інтелектуальної діяльності молоді та реальною здатністю до досягнення цієї мети.

Саме тому в межах цього розділу дослідження зробимо спробу ви-

значити сутність процесу самонавчання як структурного компонента самоосвіти особистості, а потім на його основі встановити специфічні особливості процесу іншомовного самонавчання, структурувати його зміст і визначити способи та види педагогічних дій для його самостійної реалізації студентами гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи.

1.1. Визначення поняття «самонавчання» як структурного компонента процесу самоосвіти особистості

Самоосвіта не є революційним способом отримання знань. Історія знає багато прикладів, коли видатні люди завдяки власному вмінню самостійно мислити і вчитися, досягали найвищого рівня у своїй професійній діяльності. Вони створювали витвори мистецтва, здійснювали значні наукові відкриття. З-поміж таких особистостей за античних часів був Сократ; в епоху Ренесансу – Петрарка, Леонардо да Вінчі; у вісімнадцятому-дев'ятнадцятому століттях – М. Ломоносов, Жан-Жак Руссо, Е. Таймор, Г. Шліман.

Проте, у зазначені історичні епохи суспільство не мало нагальної потреби в таких особистісних якостях, як ініціативність, самостійність, здатність до самоаналізу через досить незначний обсяг наукових знань та недостатній розвиток науково-технічного прогресу. Тому прояв цих незвичайних особистісних якостей був долею великих. У наш час ситуація корінним чином змінилася. Відбувся перехід від індустріального суспільства до інформаційного, підвищилася значущість людського фактору в суспільному розвитку держави, зросла потреба в молоді, яка готова до самостійної праці, самостійного прийняття рішень і, нарешті, до самотворення.

Становлення людини такого типу є метою нової філософії освіти (А. Адамський, Л. Волович, О. Долженко, В. Кремень, В. Розін). У світлі цієї філософії «сенс освіти повинен стати необхідною умовою для особистісного самовираження людини, можливістю найбільш повно й адекватно відповідати природі людської особистості. Функція освіти, згідно з такою логікою, полягає у тому, щоб допомогти людині віднайти те, що в ній вже закладено, а

не вчити її тому, що придумано кимось раніше, апріорно» [79, с. 17]. «У навчанні студенту потрібно засвоювати насамперед принципи, методи, способи діяльності в рефлексивному сенсі, а не абсолютні істини наукових знань і теорії» [42, с. 16]. «Зміни, що відбуваються нині в системах освіти більшості країн, спрямовані, здебільшого, на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально і професійно грамотних спеціалістів, здатних забезпечити конкурентоздатність держави, її економічний розвиток і політичну незалежність» [88, с. 243].

У структурі гуманістичної філософії здійснюється активний пошук прогресивних педагогічних технологій, методів і способів активізації навчальної діяльності студентів, що забезпечили б неперервність освіти, можливість професійного зростання. На нашу думку, навчити студента вчитися, розвивати індивідуальні якості впродовж всього активного життя – це завдання, яке необхідно вирішити для розвитку творчого потенціалу людини, спроможної не лише самостійно здобувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до потреб сьогодення.

«У сучасному світі знання стають все більш доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Зростає роль умінь здобувати, перероблювати інформацію, що отримана з різноманітних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення людини» [135, с. 220].

Відповідно до цього, основні завдання, що визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення, оволодіння способами недирективного впливу на студентів, їхній особистісний розвиток. Кожний студент обирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів задля його реалізації, вирішує, чи буде він працювати індивідуально чи у групі. Процес навчання розробляється так, щоби підвищилася вірогідність особистісного успіху студентів. Здатність своєчасно побачити свої цілі, форми й реакції комбінацій, що з них виходить – успіх чи невдача – свідчить про максимальну самостійність учасників педагогічного

процесу.

У структурі нової гуманістичної філософії освіти особливе місце належить педагогічним формам, засобам, методам і прийомам, за допомогою яких відбувається взаємодія викладача і студентів. Вони розглядаються як «соціокультурна система, що ґрунтується на повазі до особистості, її автономії, де індивід отримує всі можливості для соціального, культурного і психологічного росту. І особливого значення при цьому набувають особистісні, активні й емоційно забарвлені форми та методи навчання, спрямовані на здобуття і «олюднення» знань» [79, с. 19]. Одним із таких методів є, на нашу думку, **самоосвіта**.

Звернемося до визначення цього поняття з погляду педагогіки і філософії.

Слід зазначити, що поняття «самоосвіта» трактується науковцями по-різному. Так, А. Айзенберг, С. Архіпова, М. Рогозіна характеризують його як цілеспрямовану, планомірну, самостійну роботу особистості над підвищенням своєї професійної майстерності. У такому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності. У цьому розумінні самоосвіта є продовженням загальної і професійної освіти.

Інші дослідники вважають самоосвіту невід'ємною частиною процесу навчання взагалі і вузівської освіти, зокрема. Так, В. Лозовий відзначає, що «самоосвіта студентів пов'язана з навчальним процесом, є важливим і природним його доповненням» [85, с. 76]. С. Гончаренко уточнює це визначення, стверджуючи, що «самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у стаціонарних навчальних закладах і сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [33, с. 296]. Психологи також вважають, що «самоосвіта виконує роль між ступенями і стадіями організованого навчання, надаючи освітньому процесу цілісного і висхідного характеру [105, с. 187].

Не піддаючи сумніву той факт, що самоосвіта нерозривно пов'язана з

навчальним процесом у межах стаціонарного навчання у вищих навчальних закладах, науковці виокремлюють декілька підходів до її розгляду. Один із них характеризується розумінням самоосвіти як процесу цілеспрямованого і систематичного саморозвитку особистості та її діяльності. У зв'язку з цим В. Лозовий обґрунтовує об'єктивну необхідність самоосвіти і вважає її активним, плідним та ефективним засобом формування професійних й загальнокультурних якостей спеціаліста будь-якого профілю [85, с. 73-76]. На його думку, самоосвіта відновлює і збагачує інтелектуальний потенціал людини, підвищує її професійну ерудицію, служить цілям удосконалення особистості, сприяє творчому використанню отриманих знань [там же, с. 75].

Визнаючи велику цінність цих визначень, слід відзначити, що в них не враховано ще однієї особливості. Це вплив самоосвіти на розвиток пізнавальної активності студентів. На цей факт звернули увагу такі дослідники, як А. Громцева, М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Терещенко. В їхніх працях самоосвіта асоціюється з пізнавальною діяльністю людини: самоосвіта – вироблення в собі вмінь і навичок самостійної роботи, виокремлення необхідної для практики інформації. А. Громцева характеризує самоосвіту як процес оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості відносно предмета занять, обсягу та джерел пізнання, встановлення тривалості і часу проведення занять, а також вибору форми задоволення пізнавальних потреб та інтересів [35, с. 16]. Ініційоване студентами навчання зумовлене їхніми внутрішніми мотивами самостійного здобуття знань, додаткових до тих, які людина отримує у процесі організованого навчання [153].

Здійсненне дослідження сутності самоосвіти особистості свідчить про її багатогранний характер, що полягає у самовдосконаленні світогляду людини, її духовного життя й інтелектуальної сфери, її потреби в поглибленні загальноосвітніх та професійних знань, а також здатності до самостійної організації процесів пізнання і практичного застосування досягнутих результатів навчання, виховання й розвитку.

Предмет нашого дослідження не є таким всеосяжним, як поняття

«самоосвіта». Ми виокремлюємо в його структурі головну складову, про яку говорять практично всі науковці. Це – самостійне навчання, високо вмотивоване, ініційоване самими учнями й організоване за їхніми власними навчальними траєкторіями, що далі буде позначатися терміном «**самонавчання**».

Розглянемо процес самонавчання більш детально: визначимо його сутність і структуру й порівняємо їх із процесом організованого навчання.

Як відомо, процес організованого навчання визначається цілями, зазначеними у програмах з предмета, що вивчається, спеціально відібраним змістом, що структурований відповідно до запрограмованих у підручниках методів і засобів, якими оперують учасники процесу навчання – викладачі і студенти. У підсумку результати їхньої взаємопов'язаної навчально-педагогічної діяльності перевіряються за спеціально розробленими формами та способами контролю.

Процес самонавчання також визначається цілями навчальної діяльності, але ставляться вони студентами, які самі програмують шляхи їх досягнення. Про це йдеться в дослідженнях М. Солдатенка. Науковець подає цей процес у вигляді спіралі, на останній стадії якої пізнавальний інтерес мотивує нові цілі і засоби діяльності. Цикл самостійного пізнання кожного разу повторюється на новому, більш складному матеріалі на якісно новому рівні. Ланка пізнавальної спіралі характеризує досвід розумової діяльності, він буде тим вищий, чим більше матеріалу було засвоєно під час одного циклу [145]. Окрім уміння цілепокладання, студент повинен у процесі самонавчання «бачити в навчанні життєвий сенс, бути здатним до самостійного мислення, самоорганізації та самоконтролю» [там же, с. 137]. На нашу думку, це визначення не є повним, оскільки основою самонавчання, як самостійної пізнавальної діяльності, є не лише зазначені компоненти, а й також ті, що розкривають процес навчання в його повному діалектичному та дидактичному уявленні.

Діалектичний аспект процесу самонавчання буде реалізованим, якщо

студенти будуть спроможні здійснювати процес самонавчання відповідно до трьох основних законів діалектики: єдності та боротьби протилежностей, заперечення заперечення і переходу кількісних змін у якісні.

Роз'яснимо сказане.

1. Так, будь-які самостійні педагогічні дії щодо придбання знань виконуються не задля формального рішення навчальних завдань, а заради вирішення протиріччя, що виникає, між потребою в цих знаннях і можливістю їх самостійного придбання. Практично це виглядає наступним чином: студент звертається до певної інформації, сприймає її і намагається її засвоїти не для того, щоб отримати схвалення від викладача, а для того, щоб ознайомитись з новим змістом, без якого його подальші виробничі дії виявляться нездійсненими. Якщо він буде працювати самостійно таким чином, що його педагогічні зусилля приведуть до вирішення представленої проблеми, тобто до розв'язання протиріччя між потребою у будь-яких знаннях та рівнем оволодіння ними, що дозволяє вирішити це протиріччя, це означатиме, що процес самонавчання буде ефективним. Якщо ж дії студента щодо отримання нових знань не приведуть до їх засвоєння на високому рівні, це означатиме, що дане протиріччя лише загостриться і тому процес самонавчання не відбудеться.

Звідси наш перший висновок: в основі ефективного самонавчання лежить реалізація діалектичного закону єдності та боротьби протилежностей.

2. Який же матеріал і які способи оперування ним студенти повинні відбирати самостійно, щоб протиріччя, що виникають, могли бути успішно подолані? Відповідь на це запитання ми знаходимо в самій теорії пізнання світу, що нас оточує. Так, в одній зі своїх робіт, присвячених розв'язанню зазначеної проблеми, Д. Ельконін писав про те, що пізнання природи, суспільства та людини здійснюється одночасно з їхнім розвитком. А кожний наступний виток розвитку людства взаємодіє з попереднім, ґрунтується на ньому і містить найбільш прогресивні його складові, тим самим заперечуючи

ті елементи, які протидіють процесу творення нового [44].

Це положення дозволяє нам вважати діалектичний закон заперечення заперечення однією з головних рушійних сил процесу самонавчання. Адже він, як і будь-який інший процес розвитку, є просуванням людини від більш низького рівня знань до більш високого, від простішого змісту навчання до більш складного, від більш примітивних форм його пізнання до більш досконаліх. Виходячи з цього, цілком очевидним є, що кожний наступний об'єм матеріалу, що вивчається, повинен містити найбільш актуальну частину його попереднього об'єму, а кожна наступна дія щодо оволодіння новим повинна ґрунтуватися на найбільш ефективних операціях засвоєння попередньої дії.

Звідси наш другий висновок: в основі ефективного самонавчання лежить реалізація діалектичного закону заперечення заперечення.

3. Отже, встановивши протиріччя, які зумовлюють виникнення процесу самонавчання, а також визначивши матеріал, що потребує засвоєння на основі попереднього, студент повинен знайти такі способи роботи над ним що приведуть до засвоєння нової інформації, а згодом і до її практичного використання. Як відомо з дидактики та психології основним способом засвоєння будь-якого матеріалу є його свідоме повторення. Методиці навчання іноземних мов відомі сотні видів повторень: усних і письмових, механічних і творчих, мовних і мовленнєвих і т.д. Їхнє обґрунтоване поєднання може привести до запам'ятовування матеріалу, що вивчається. Однак, через деякий час може виявитись, що обсяг інформації, що багаторазово повторювався поступово забувається людиною. Це означає, що отримані знання не перейшли у нову якість відносно того, хто їх здобував, тобто ці знання не стали здобутком того, хто навчається. Такі повторення, за визначенням Р. Мартинової, не є «созидательними» (рос), тобто вони не забезпечують перехід кількісних змін у якісні [98, с. 45]. Однак, процес самонавчання передбачає саморозвиток людини, перехід її знань на інший якісний щабель, тому процес засвоєння нового повинен бути таким, щоб актуальна інформація повторювалась від рівня її переходу від першої ланки, що визначається, як знання, до другої, що

визначається, як навички, потім до третьої ланки, що визначається, як мовленнєві уміння і, нарешті, до четвертої ланки, що визначається, як інтегровані уміння [102, с. 159]. Якщо такі якісні зміни у рівнях оволодіння матеріалом, що вивчається, будуть мати місце у процесі самонавчання, то всі операції і дії щодо повторення були доцільними. Вони змогли збільшити інтелектуальний потенціал людини, що в цілому дозволяє вважати процес самонавчання ефективним.

Звідси наш третій висновок: в основі ефективного самонавчання лежить реалізація діалектичного закону переходу кількісних змін у якісні.

Відносно дидактичного аспекту процесу самонавчання роз'яснимо наступне. Якщо студент може поставити узагальнену мету навчання, тобто він знає, що володіє далеко не повною інформацією з цікавої для нього проблеми і хоче у зв'язку з цим поглибити свої знання шляхом читання додаткової літератури, це ще не означає, що він вирішить поставлену перед ним задачу. Адже цілі навчання досягаються шляхом покрокового виконання педагогічних дій, що поступово ускладнюються, заснованих на науково обґрунтованому структуруванні всього процесу навчання. В іншому разі ми отримаємо самонавчання, що описане М. Шолоховим у «Піднятій ціліні»: «...пізніше за всіх у хуторі відходив до сну сам Макар Нагульнов. Він як і раніше старанно вивчав англійську мову, користуючись нічним дозвіллям. На спинці стільця в нього в кімнаті висів старий полотняний рушник, в кутку стояв глечик холодної колодязної води. Тяжко давалася Макару наука! З розстебнутим воротком сорочки, сколочений і мокрий від поту, сидів він за столом біля настіж розчахнутого вікна, витирив рушником піт з лоба, під пахвами, на грудях і на спині, а час від часу, звішуючись через підвіконня, лив на голову воду з глечика і стримано гарчав від задоволення» [162, с. 367].

Щоби не допустити такої моделі самонавчання, студентів слід навчити деяким методичним прийомам відбору необхідного смислового змісту, препакування його на можливі для засвоєння дози; запропонувати їм кілька способів запам'ятовування цікавого для них матеріалу; показати їм можливі

варіанти взаємодії нових і наявних знань; розкрити їм шляхи організації самоконтролю на підставі наявних критеріїв і, нарешті, націлити їх на практичне застосування самостійно здобутих знань у стандартних і нестандартних умовах.

Уважаємо, що всі ці дії щодо самостійного навчання будуть сприйматися студентами гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів без особливих проблем, оскільки вони вивчають теоретичні і практичні засади навчання обраного предмета відповідно до фаху, який здобувають.

Водночас, назвати їхні методичні знання методичною компетенцією ми не можемо. Теоретичні знання студентів поки ще не досить міцні, оскільки в них відсутній будь-який досвід педагогічної роботи. У зв'язку з цим, вважаємо, що методичні знання і відповідні їм уміння повинні стати складовими процесу самонавчання. Так, студенти повинні знати, як препарується на частини матеріал, що вивчається, і як ставляться конкретні цілі навчання до кожної з них. На підставі цих знань вони повинні вміти виконувати відповідні їм методичні дії. Крім того, їм слід знати способи запам'ятовування іншомовного матеріалу і застосування його в різноманітних лінгвістичних та мовленнєвих ситуаціях. Студенти також повинні володіти методичними прийомами перевірки результатів своєї навчальної діяльності і в разі необхідності знати, як відкоригувати їх і тим самим вдосконалити свої лінгвістичні знання й мовленнєві вміння. Відтак, методична підготовка студентів повинна торкатися організації практично всіх ланок навчального процесу.

Самонавчання як самостійне вивчення додаткового матеріалу відносно основного курсу, що засвоюється під керівництвом викладача, є розгорнутим процесом навчання, в якому той, хто навчається, бере на себе всю відповідальність за власне навчання, включаючи: постановку цілей навчання; визначення змісту навчання; розробку і планування власної програми навчання; самомотивацію і рефлексію; організацію та управління власною діяльністю; оцінювання результатів власної діяльності; оцінювання якості обраного способу навчання.

Отже, процес самонавчання *за своєю структурою* не відрізняється від процесу навчання; він містить ті самі складові ланки і розгортається за тією самою траєкторією пізнання: від цілепокладання до структури змісту, а від неї до методів засвоєння змістових елементів і контролю результатів навчання. За своєю ж *організаційно-мотиваційною сутністю* він далеко не адекватний процесу навчання, заснованому на державних навчальних планах і програмах, який здійснюється за ініціативою викладача за допомогою *обраних ним методів*.

Натомість, незважаючи на те, що процес самонавчання відбувається за особистою ініціативою тих, хто навчається, і за самостійно обраною методикою, він, здебільшого, ґрунтується на вже наявному педагогічному досвіді студентів.

Для подальшої розробки методики іншомовного самонавчання важливою є думка науковців про те, що воно повною мірою співвідноситься з процесом навчання, що здійснюється під керівництвом викладача. Різниця між цими двома видами навчання полягає лише в такому: 1) *ціль навчання* ставляться студентами, виходячи не з обов'язкової програми, а із власних потреб в оволодінні якимось матеріалом з цікавого для них курсу; 2) *смісловим змістом навчання* є не теми, а тексти, що вивчаються не за планом, а такі, які найбільше цікавлять студентів; 3) *структурним змістом навчання* може бути далеко не повний спектр усіх його компонентів: так, формування навичок може опускатися, якщо студентами засвоюється творча діяльність; або на розвиток якихось додаткових умінь буде витрачатися набагато менше часу на користь його збільшення на практичне застосування знань. Під час самонавчання важливим є *результат*. Саме він стимулює людину до потреби самовдосконалення. У самонавчанні важливий не обсяг знань, а здатність самостійно розпорядитися ними [155]; 4) *методи засвоєння* самостійно структурованого змісту лише незначно співпадають із загальноприйнятими методами навчання. Так, виключаються: пояснення матеріалу викладачем; його демонстрація за допомогою наочності; його трактування й організоване

тренування у вживанні з раніше вивченим; перевірка його розуміння та якості його засвоєння; практика його застосування, що поступово ускладнюється. Замість цього студенти самостійно знаходять джерела пояснення незнайомого матеріалу, способи його взаємодії з раніше вивченим та умови його творчого застосування; 5) *форми контролю* засвоєного під керівництвом викладача і в самостійному процесі навчання також відрізняються. В умовах самонавчання ніхто не буде організовувати для себе написання диктантів, контрольних робіт, тестів. Головним способом визначення результативності самостійного навчання є спроможність практичного використання нових знань на семінарах, конференціях, у професійній та повсякденній діяльності [76, с. 25].

Із вищезазначеного стає очевидним, що в наявному процесі навчання провідну позицію займають органи освіти, що визначають цілі, зміст та обсяг, методи й засоби навчання; а також викладач, який діє в межах державної програми освіти та рекомендованих нею методів.

Сьогодні в умовах особистісно-орієнтованого процесу навчання шкільні і вузівські програми достатньо лабільні, вони дозволяють урахувувати особистісні якості і здібності тих, хто навчається. Водночас, вони не передбачають розширення меж запрограмованого змісту та його вільного використання поза межами аудиторного процесу навчання.

У самостійно організованому процесі навчання провідну роль відіграють студенти. Це вони визначають: що вчити і як вчити, з якою метою це робити і як надалі застосовувати вивчене. Викладачі в цьому разі лише приймають готовий навчальний продукт і можуть або дещо відкоригувати його, або рекомендувати його для вивчення іншим студентам. З цією метою організовуються практичні заняття, круглі столи, колоквиуми, семінари, конференції з обміну додатковою інформацією.

Для більш чіткого уявлення структури процесів керованого викладачем навчання і самонавчання зобразимо їх графічно і порівняємо один з одним (див. схему 1.1).

При порівнянні процесів організованого навчання в навчальний час і самостійного навчання в позааудиторний час стають очевидними такі принципові положення:

Схема 1.1.

Структури і взаємозв'язку процесів навчання і самонавчання



му лише *продовжує* його, а не є абсолютно самостійним;

- 5) взаємозв'язок досліджуваних процесів полягає як в загальності цілей, змісту і методів навчання, так і в можливості переходу до самонавчання лише після досягнення високих результатів в організованому навчанні.

Досягнення практичного застосування організовано й самостійно здобутих знань у нових, творчих умовах стає показником готовності залучення студентів до організованого процесу навчання, але вже з іншої тематики, тісно пов'язаної з попередньою в межах курсу, що вивчається.

Відтак, самонавчання, будучи структурним компонентом самоосвіти, є таким навчальним процесом, що реалізується за тими самими напрямками, що й організоване навчання, але, на відміну від нього, ініціюється студентами, здійснюється ними за власними навчальними планами, на підставі самостійно відібраного змісту та його самостійного структурування; методами і засобами найбільш прийнятними для їхніх особистісних здібностей; і як наслідок, передбачає широке застосування самостійно здобутих знань. Передумовою самонавчання є систематична самостійна робота студентів, а також рівень мотивації навчання, що зростає [74, с. 78].

Натомість, подане визначення характеризує будь-який процес навчання безвідносно до його предметної специфіки. Відповідно до теми дисертаційної роботи необхідно визначити лінгводидактичні особливості процесу самостійного навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

1.2.Лінгводидактичні особливості процесу іншомовного самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей

Встановлені нами в підрозділі 1.1 нашого дослідження характеристики процесу самонавчання властиві також і процесу іншомовного самонавчання, але з урахуванням специфіки предмета «Іноземна мова», яка полягає у тому, що його елементами є основні аспекти мови: фонетика, граматики, лексика (мовні аспекти); читання, письмо, говоріння – монологічне й діалогічне,

аудіювання (мовленнєві аспекти). Тому під час навчання іноземної мови ми повинні навчити студентів не тільки самостійно здобувати лінгвістичні знання, а й розвивати в них уміння самостійної іншомовної мовленнєвої діяльності. Для досягнення цієї мети необхідно виробити у студентів певний алгоритм самонавчальної діяльності, що буде містити в собі всі ті структурні компоненти, які складають процес самонавчання будь-якого предмета, що подані у схемі 1.1 (С. 22).

Розглянемо детально смислове наповнення кожної ланки процесу самонавчання з урахуванням специфіки досліджуваного нами предмета.

1. Цілі самонавчання у своєму загальному вигляді відповідають цілям організованого викладачем процесу навчання. Їх розбіжність полягає лише в тому, що вони стимулюють студентів до здобуття додаткової інформації з проблеми, що вивчається, поглиблення їхніх професійних знань, а, отже, й лінгвістичних. Будь-які нові факти, викладені іноземною мовою, передбачають уживання нової лексики в незнайомих мовних ситуаціях. Тому ставлячи самостійно будь-які узагальнені освітні цілі, студенти стикаються з проблемою дроблення цих цілей на опосередковані, кожна з яких буде співвідноситися з досягненням послідовно спланованих навчальних дій. Саме такі дії і будуть складати другу ланку процесу самонавчання, а саме: *його програмування*.

Проте, перед тим, як ми перейдемо до опису другої ланки процесу самонавчання, вважаємо за необхідне уточнити ще одну специфічну особливість процесу іншомовного самостійного цілепокладання. Вона полягає у тому, що в організованому процесі навчання іноземної мови викладач поряд із загальними і конкретними навчальними цілями ставить також і розвивальні та виховні цілі навчання. Вони, як відомо, не змінюються так часто, як навчальні, і можуть досягатись упродовж усієї теми [101, с. 18]. У процесі самонавчання важко уявити собі, що студенти в позааудиторний час будуть ставити перед собою завдання розвитку пам'яті, уваги чи уяви; так само не будуть вони ставити й завдання вдосконалювати свою поведінку відносно до

чогось або когось. Проте, як показує наш досвід викладацької діяльності, розвиток і виховання все ж таки мають місце у процесі самонавчання. Вони здійснюються на мовленнєвому матеріалі, що відбирається студентами для задоволення їхніх пізнавальних інтересів. Саморозвиток відбувається за рахунок активізації їхньої мисленнєвої діяльності із засвоєння нового мовного матеріалу і застосування його в мовленнєвій практиці; а самовиховання – за рахунок проникнення у сенс того, що читається, що в межах тематики, що вивчається, може слугувати додатковим стимулом для здійснення позитивних учинків.

Відтак, особливості самостійного цілепокладання на заняттях з іноземної мови, що проводяться за ініціативою студентів у позааудиторний час, полягають у постановці: узагальнених освітніх цілей, що є адекватними відповідним загальнонавчальним цілям, але поглиблюють їх додатковим смисловим змістом; і опосередкованих освітніх цілей, що відповідають плану передбачуваних навчальних дій. Розвивальні та виховні цілі студентами не ставляться, але відповідні цим цілям процеси автоматично реалізуються як за рахунок смислового змісту матеріалу, так і за рахунок лінгвомовленнєвої роботи над ним.

2.Програмування самонавчання, як і самостійне цілепокладання, співвідноситься з послідовністю дій з навчання фонетики, лексики, граматики, читання, письма, говоріння й аудіювання, що виконуються під керівництвом викладача в навчальний час. Водночас, ці дії в умовах самонавчання дещо видозмінені: в одних випадках вони скорочені, в інших – доповнені новими, залежно від індивідуальних філологічних здібностей студентів, а також від їхніх умінь іншомовного самонавчання.

Розглянемо особливості роботи студентів із самонавчання мовних і мовленнєвих компонентів досліджуваного предмета в позааудиторний час.

1) Самонавчання іншомовної фонетики здійснюється студентами найменше. Це пояснюється тим, що до початку процесу самонавчання (а це, за рекомендаціями Р. Мартинової, – старший етап у середній школі або початковий етап навчання у ВНЗ) [97, с.168] студенти вже володіють вимовними навичками, вони без ускладнень відносно правильно озвучують будь-який друкований матеріал, сприймають мовлення, що звучить, в межах вивченої тематики. А якщо їм важко виконувати ці фонетичні дії, то лише через те, що вони недостатньо володіють лексико-граматичним, а не фонетичним матеріалом.

Водночас, не можна не погодитися, що їхні вимовні навички і тим більше вміння інтонувати речення (стверджувальні, заперечні, питальні) залишають бажати кращого. Вдосконалення цих навичок та вмінь у позааудиторний час відбувається мимовільно, не за розробленим планом, а в ході сприйняття ЗМІ повідомлень іноземною мовою, бесід з друзями-іноземцями в режимі «on line», виконання комп'ютерних озвучених програм з навчання читання, аудіювання, монологічного й діалогічного мовлення. Тому в нашому дослідженні ми не будемо пропонувати систему послідовних дій для самонавчання іншомовної фонетики.

Наша позиція підтверджується поясненнями Л. Щерби про правомірність апроксимативного підходу до навчання фонетики, і тим більше студентів нефілологічних спеціальностей, для яких важливіше збільшувати свій словниковий запас і практичні вміння користування іноземною мовою, ніж удосконалювати свою вимову на невеликому обсязі іншомовних лексико-граматичних засобів [166].

2) Самонавчання іншомовної лексики посідає провідне місце в системі самостійного вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь у позааудиторний час. Знання додаткового лексичного матеріалу необхідне студентам для: *читання* лінгвістично ускладнених автентичних художніх, наукових і газетних текстів; *написання* творчих робіт, ділової документації: анкетних даних, автобіографій, доповідей на конференціях, анотацій до

прочитаних текстів; *прослуховування* лекцій, доповідей, ЗМІ повідомлень; *участі* в бесідах, ділових переговорах, обговоренні поточних проблем тощо.

Виходячи із зазначених видів усного і письмового мовлення, стає очевидною не тільки необхідність у знанні додаткової лексики, а й її якісній відмінності від тієї, що вивчається в організованому процесі навчання, що через обмеженість часу не допускає лексичної різноманітності в державних програмах з іноземної мови. У зв'язку з цим, автори підручників для забезпечення мінімальної мовленнєвої діяльності з усієї запрограмованої тематики відбирають найбільш вживану лексику в її одному основному значенні, що легко поєднується з раніше вивченою й утворює типові похідні слова, прості за своєю лексикологічною та семантичною структурою. Така лексика в методиці навчання іноземних мов називається «стандартною» [80, с. 18].

У зазначених же видах мовлення, що переважно здійснюється в позааудиторний час, широко використовуються такі лексикологічні явища, як: метафори, гіперболи, метонімії, порівняння – у художній літературі; терміни, граматично редуковані фрази – в науковій літературі; сленги, неологізми, омоніми, прислів'я, приказки – в газетних статтях і ЗМІ повідомленнях. Така лексика називається експресивною; вона характерна для автентичного мовлення відповідного стилю і тому обов'язкова для самостійного вивчення, хоча б на рецептивному та репродуктивному рівнях, тобто для розуміння й відтворення прочитаної і прослуханої інформації.

Спеціальний відбір експресивної лексики у процесі самонавчання не передбачається. Вона буде вивчатися студентами в такому обсязі і в такій послідовності, в яких буде зустрічатися в письмовому мовленні чи в мовленні, що звучить. А оскільки спеціальні вправи з її багаторазового повторення навряд чи будуть плануватися студентами в їхній самостійній навчальній діяльності, то запам'ятовуватися буде лише та експресивна лексика, яка є найбільш типовою для використання в певному стилі автентичного мовлення [66, с. 88].

3) Самонавчання іншомовної граматики, як і самонавчання іншо-

мовної фонетики, має вельми умовний характер. Ті види автентичного мовлення, з якими студенти стикаються в позааудиторній діяльності, здебільшого, ґрунтуються на знайомих граматичних явищах. Нова лексика, крім експресивної, у вигляді будь-якої частини мови: іменника, прикметника, прислівника видозмінюється за вивченими правилами словотворення; а дієслова – за вивченими граматичними зразками і (за необхідності) за допомогою таблиці неправильних дієслів. Тому граматичні навички та вміння вживати нові слова в різних граматичних формах відпрацьовуються мимовільно, у процесі мовленнєвої діяльності: у читанні, говорінні, письмі й аудіюванні. Разом з ними вдосконалюються і раніше сформовані навички та вміння.

4) Самонавчання іншомовного читання відрізняється від організованого викладачем навчання цього виду мовленнєвої діяльності тим, що технічні навички читання не формуються у спеціальних вправах; тим більше, що до початку самонавчання вони повинні бути достатньо добре сформовані у студентів. У процесі самонавчання читання незнайомий мовний матеріал озвучується правильно або на підставі вивчених правил звуко-літерних взаємозв'язків, або за допомогою фонетичної транскрипції. Тому вся увага у процесі самостійного читання приділяється осмисленню того, що читається, смислового опрацюванню сприйнятої інформації, а також спроможності використати набуті у процесі читання знання в нових, нестандартних умовах.

Загалом читання є основною формою самонавчання, тому, розробляючи практику самостійної роботи над вивченням іноземної мови, ми будемо говорити про цей вид мовленнєвої діяльності більш детально. Зараз лише підкреслимо, що особливістю цього процесу в позааудиторний час є його природний, а не навчальний характер. Студенти читають вдома іноземною мовою або через те, що їм цікаво, їх хвилює сенс твору, який читається, або через те, що їм необхідно поглибити свої професійні знання. Ні в першому, ні в другому разі читання не служить засобом удосконалення лексико-граматичних навичок та вмінь; хоча ці процеси мають місце, але здійснюються автоматично, а не цілеспрямовано, як це відбувається в організованому процесі навчання.

5) Самонавчання іншомовного письма, як і самонавчання іншомовного читання, не передбачає цільового вдосконалення технічних навичок (у цьому разі орфографічних), а спрямоване лише на вдосконалення вмінь письмового викладу думок у різних видах письмового мовлення. З результатів досліджень Я. Колкера, Г. Лазаренко, І. Синиці відомо, що під час письма створюється найбільш якісний мовленнєвий твір за рахунок наявного часу на обдумування того, що викладається, і можливості вибору засобів, які найбільше підходять для його мовного оформлення [138].

Найчастіше у студентів недостатній словниковий запас і тому вони під час виконання письмових творчих чи ділових робіт використовують додаткову стандартну й експресивну лексику, яку самостійно вибирають із словника й уживають у письмовому мовленні на підставі відомих їм граматичних та лексичних правил.

Сьогодні письмо посідає провідне місце в самостійному вдосконаленні раніше встановлених мовленнєвих умінь. За його допомогою через Інтернет здійснюється переписка із зарубіжними колегами, проводиться запит і відбір необхідної інформації для підготовки усних і письмових наукових та ділових доповідей, задовольняються пізнавальні потреби людини.

Більш детально про цей вид самонавчання ми будемо говорити пізніше, а зараз назвемо його відмінну особливість. Вона полягає у цілеспрямованих письмових творчих діях, мотивованих потребами студента, і мимовільних, автоматичних діях з удосконалення навичок орфографічно грамотного письма.

б) Самонавчання іншомовного говоріння, як монологічного, так і діалогічного ґрунтується на принципі взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Так, самостійно знайдений і прочитаний додатковий матеріал з теми, що вивчається, підлягає усному викладу своїм одногрупникам та його обговоренню з ними. Написана доповідь із використанням додаткової смислової та мовної інформації підлягає озвученню на конференції чи семінарі з подальшими відповідями на запитання слухачів і переконанням своїх опонентів у достовірності викладених фактів та правомі-

рності своєї думки.

Крім того, як уже зазначалося, письмове й усне спілкування легко здійснюється в мережі Інтернет з обраними співрозмовниками в режимі «on line».

Самостійно організоване говоріння іноземною мовою може також здійснюватися в позааудиторний час зі студентами-іноземцями, туристами з англomовних країн, зарубіжними колегами на наукових конференціях та симпозіумах.

Із зазначених видів самостійно організованого говоріння мовою, що вивчається, явно простежується його лінгводидактична особливість. Вона полягає у високо вмотивованому і реально-комунікативному спілкуванні, що у процесі організованого викладачем навчання практично неможливе. На заняттях, як відомо, виконується багато передмовленневих вправ у говорінні, які, з одного боку, є обов'язковими, оскільки забезпечують можливість подальшої реально-мовленнєвої діяльності, а з іншого – ці вправи, як і подальші мовленнєві вправи, спонукають студентів до штучної навчальної мовленнєвої поведінки.

7) Самонавчання іншомовного аудіювання також здійснюється без будь-яких попередніх прослуховувань спрощених текстів, що поступово ускладнюються у смисловому та мовному відношеннях. Студенти одразу сприймають реальну аудіо-, відеоінформацію Вони дивляться недубльовані зарубіжні фільми, телепередачі з англomовних країн, слухають музичні твори зарубіжних виконавців. Деякі студенти купують спеціальні автентичні аудіо курси для самостійного вдосконалення своїх адитивних умінь.

Безумовно, всі ці види аудіювання, що ґрунтуються на автентичному мовленні, багатьма студентами сприймаються складно. Натомість, набуті в навчальному процесі навички та вміння допомагають їм «не помічати важкі місця», здогадуватися про значення окремих слів за контекстом, сприймати основний сенс мовлення, що звучить. Наш педагогічний досвід свідчить, що кількість прослуховувань живого мовлення переходить у якість його сприйма-

ння.

Самонавчання аудіювання не обмежується одним – власним видом мовленнєвої діяльності. Воно має продовження в аудиторній роботі у вигляді переказу й обговорення прослуханого, обміні здобутою інформацією. У позанавчальній діяльності сприйняте на слух іншомовне мовлення обговорюється з друзями-іноземцями, зарубіжними діловими партнерами тощо.

Зазначені види самонавчання аудіювання мають свої специфічні особливості, що полягають у реальності комунікативних дій, заснованих на автентичних зразках іншомовного мовлення, яке звучить, якість сприймання якого буде тим вище, чим частіше воно буде прослуховуватися.

Відтак, описані вище способи організації самонавчання іншомовного мовного матеріалу і видів мовленнєвої діяльності дозволяють назвати особливості програмування самостійної навчальної роботи над цими мовними та мовленнєвими явищами в позааудиторний час. *Вони полягають у такому: 1) у виключенні цілеспрямованого вивчення іншомовної фонетики і граматики; 2) в необхідності розширення словникового запасу як стандартною, так і експресивною лексикою; 3) в активізації нової лексики не у тренувальних вправах, а одразу в реально-мовленнєвій комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності; 4) у виключенні попередніх технічних вправ для підготовки до реального читання, письма, говоріння й аудіювання; 5) у вдосконаленні всіх видів мовленнєвих умінь як в однойменних видах мовленнєвої діяльності, так і в усіх взаємопов'язаних з ними [66, с. 89].*

3. Тематика самонавчання залежить від змісту того, що вивчається на заняттях під керівництвом викладача. Проте, «нині, коли переміщуються акценти в цілях навчання, природно повинна збільшитися питома вага тих компонентів змісту, що забезпечують, зокрема, формування рис творчої особистості. Зрозуміло, що творча особистість формується насамперед у процесі пошукової, творчої діяльності і ця діяльність повинна посісти гідне місце у змісті навчання» [90, с. 285]. У позааудиторний час кожний студент

добирає додатковий матеріал для розширення базових знань на свій розсуд, з урахуванням особистих інтересів та здатності сприйняти й осмислити його. Тому під час подальшого обговорення на занятті кожного нового аспекту тематики, що вивчається, знання студентів значно поглиблюються, розширюється їхній кругозір, формується компетенція у вирішенні досліджуваної проблеми.

Для демонстрації зазначеного наведемо такий приклад. Припустимо, що у процесі вивчення інтегрованого курсу з біології засобами англійської мови викладач розповів студентам про одну екзотичну рослину, яка була завезена до нашої країни ще у 18 столітті відомим німецьким ботаніком К. А. фон Бергеном. Оскільки ця рослина теплолюбна, вона росте лише на півдні країни, в таких містах, як Ялта, Євпаторія та ін.. Найбільш сприятлива для неї середня річна температура – +15 градусів. На вигляд – це дерево з багряними листями, що не опадає ні взимку, ні влітку. З кори цієї рослини виготовляють медичні препарати, які лікують рани, опіки, укуси тварин.

Прослухавши цю інформацію і, можливо, прочитавши про це в тексті підручника, багато хто зі студентів можуть уважати, що вона вельми обмежена, недостатньо цікава, хоча й дуже корисна для поглиблення їхніх загальних знань про природу. Проте, сфера додаткових знань для кожного слухача може виявитися різною. Так, одних студентів може зацікавити додаткова інформація про наукову діяльність цього вченого, про його інші біологічні дослідження, про причини, що спонукали його випробувати життєстійкість цієї рослини саме в нашій країні і т. ін. Інші студенти найменше будуть думати про ці проблеми. Вони зацікавляться хімічними властивостями цього дерева: незвичним кольором листя, його круглою формою, ефірними маслами, що виділяються корою тощо.

Звісно, що всі ці широкі відомості можуть бути знайденими у друкованих джерелах, написаних рідною та іноземною мовами. Ураховуючи, що студенти повинні підготувати узагальнену інформацію мовою, що вивчається, вони для семантизації незнайомих слів в англійському тексті працюють

з англо-українським словником, а для перекладу україномовного тексту англійською мовою – працюють з українсько-англійським словником. Виконуючи прямий і зворотній переклад, студенти мимовільно запам'ятовують нові слова і цілі звороти мови, в якій вони вживаються.

Вся ця самостійна робота призводить до досягнення трьох цілей: 1) розширення кругозору студентів в галузі конкретних знань; 2) поповнення словникового запасу новою лексичною інформацією; 3) вдосконалення вмінь читання й говоріння мовою, що вивчається.

Отже, особливістю самостійного визначення смислового змісту теми, що вивчається на занятті, є розширення меж запрограмованої тематики до рівня реальних потреб та інтересів її вивчення студентами, а також задоволення індивідуальних запитів кожного в удосконаленні своїх іншомовних лінгвомовленнєвих можливостей.

4. Структурування самонавчання знаходиться в повній відповідності з програмуванням видів самостійної навчально-пізнавальної діяльності в позааудиторний час. Саме тому воно не відповідає канонам класичної методики, що визначає доцільність розвитку вмінь творчої мовленнєвої іншомовної діяльності на підставі попереднього становлення технічних навичок та вмінь. У процесі самонавчання набуті лексичні знання не відпрацьовуються до рівня навичок їх застосування в найпростіших мовних, а потім і мовленнєвих діях з поступовим переключенням уваги з форми мовлення на її зміст. Відмова від формування навичок у процесі самонавчання зумовлена щонайменше двома причинами: 1) небажанням і невмінням студентів розробляти й виконувати мовні вправи, що передбачають багаторазове повторення мовних явищ, що вивчаються; 2) потребою студентів максимально швидко наблизити результат навчання. Через це ледве семантизована лексика одразу вживається у складному автентичному мовленні. При цьому вирішується головне завдання, яке ставлять перед собою студенти: зрозуміти прочитане чи прослухане, дізнатися необхідну для себе інформацію. Запам'ятовування ж засобів, за допомогою яких ці знання набуваються, є другорядним завданням

для студентів в їхньому самостійному процесі навчання.

Такі самі відхилення від загальних методичних принципів спостерігаються і в самостійному структуруванні навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Так, під час *самонавчання читання* виключаються передмовленнєві вміння, що полягають у розвитку мовної і контекстуальної здогадки значень незнайомих слів. Передбачається, що ці вміння читання розвиваються на аудиторних заняттях. Тому вдома студенти читають як адаптовану, так і неадаптовану літературу, тобто будь-яку, в якій наявні необхідні для них відомості.

Під час *самонавчання письма* виключаються передмовленнєві вміння в написанні творчих робіт з опорою на деталізовані або ключові запитання чи з обов'язковим уживанням тієї додаткової лексики, що запропонована викладачем чи автором підручника. Зразком для письмових робіт наукового і ділового стилів можуть слугувати ці самі види мовлення, подані в довідковій літературі методичного характеру. Наприклад, написання анотації до статті за зразком іншої анотації.

У ході *самонавчання монологічного мовлення* виключаються передмовленнєві вміння, що полягають у говорінні за допомогою опор. Натомість, при цьому посилюється роль творчих робіт. Студенти, готуючись до доповіді, виступу на зборах, переказу прочитаного чи переглянутого твору, розвивають у себе вміння письмового викладу того, що потрібно буде відтворити в усній промові перед слухачами. Для цього вони вдосконалюють технічні вміння, набуті у процесі навчання. Це *вміння* відбирати необхідну додаткову лексику для вираження думок, адекватних реаліям, що викладаються; *вміння* граматично правильно трансформувати її для вживання в реченнях; *уміння* самостійно коригувати письмово викладений матеріал; *уміння* відтворювати в усній формі написане з уживанням усіх лексико-граматичних нововведень.

Під час *самонавчання діалогічного мовлення* також виключаються передмовленнєві вміння, що полягають у спілкуванні з кимось з опорою на діалогі-

кліше чи з використанням якихось інших мовних та мовленнєвих підказок. Спілкування мовою, що вивчається, здебільшого відбувається спонтанно. Воно, за визначенням Н. Рудик, характеризується: 1) *непідготовленістю*, що виявляється: а) в новому комбінуванні знайомих мовних одиниць; б) у використанні знайомих висловлювань у нових мовленнєвих ситуаціях; в) у миттєвій реакції того, хто говорить, на ситуацію з урахуванням механізму надфразового імпульсу; 2) *вмотивованістю*, що виявляється у стимуляції, а потім у потребі говоріння за наявності фактора несподіваності; 3) *ініціативністю*, що виявляється не тільки в бажанні висловити свої думки, а й в умінні підтримати розмову до повного задоволення своїх мовленнєвих намірів; 4) *емоційністю*, що виявляється в здатності оцінки об'єктів позамовної дійсності; 5) *експресивністю*, що виявляється у прагненні того, хто говорить, за допомогою мовлення, яке супроводжується мімікою і жестами, впливати на слухача» [133, с. 190].

Безумовно, детальний розвиток умінь, що відповідають властивостям спонтанного мовлення, студенти отримують в організованому процесі навчання за допомогою виконання різноманітних мовленнєвих завдань, зумовлених певними мовленнєвими ситуаціями. У процесі самонавчання, що здійснюється в умовах реально-мовленнєвої комунікації наявні *уміння* використовувати вивчені діалогічні кліше в нових мовленнєвих ситуаціях, що виникають спонтанно; *уміння* вступати у спілкування на підставі щирого бажання висловити свою думку у зв'язку з обговорюваною проблемою; *уміння* підтримувати розмову до повного задоволення своїх мовленнєвих потреб; *уміння* емоційно впливати на співрозмовника – здебільшого переносяться в іншомовну мовленнєву діяльність з мовленнєвого досвіду рідною мовою. Проблема для тих, хто самостійно навчається, полягає лише в рівні їхньої лінгвістичної компетентності і частоті спілкування іноземною мовою з носіями цієї мови. Чим частіше студенти будуть входити в режим «on line» для професійного спілкування зі своїми однолітками з європейських університетів, тим рівень їхньої іншомовної комунікації буде вищим і тим ширшим буде їхній

словник активної професійно-орієнтованої лексики.

Під час *самонавчання аудіювання* вміння, що розвиваються, знаходяться в тісному взаємозв'язку з уміннями діалогічного мовлення. Адже важко собі уявити діалог, якщо його учасники не будуть розуміти один одного, тобто якщо жодна зі сторін мовленнєвого спілкування не буде адекватно реагувати на кожную з почутих фраз свого співрозмовника.

Структура змісту самонавчання аудіювання також включає вміння вилучати інформацію з: радіоповідомлень, телевізійних передач, що містять відеоряд; музичних творів, які звучать з різних джерел аудіозв'язку. Ці вміння, як і всі попередньо зазначені, розвиваються переважно у процесі як однойменної мовленнєвої діяльності, так і у процесі інших взаємопов'язаних з нею. Адже в більшості випадків те, що людина почула чи побачила, вона передає своїм друзям, колегам, однокурсникам, щоб поділитися знаннями, новою інформацією, обговорити та інтерпретувати її на власний розсуд.

Звісно, це не виключає необхідності в удосконаленні таких допоміжних умінь, як внутрішньословесна і контекстуальна мовна здогадка. Проте, і ці види мовленнєвих умінь не розвиваються шляхом виконання спеціальних вправ, вони відпрацьовуються у процесі постійної іншомовної мовної практики.

Зазначене дозволяє дійти висновку, що *особливістю самостійного структурування змісту навчання іноземної мови є зміщення уваги студентів з навчально-мовленнєвої роботи, що домінує на організованих викладачем заняттях, на реально-мовленнєву діяльність у всіх формах її прояву: у читанні, письмі та говорінні. Саме така реальна мовленнєва поведінка студентів у позааудиторний час дозволяє їм без додаткових часових витрат на умовно-мовленнєве тренування досягати результатів володіння іноземною мовою, відповідних їхнім потребам.*

5. Методи самонавчання являють собою скорочений за формою і спрощений у застосуванні варіант методів навчання, які добре відомі студентам гуманітарних факультетів з курсу методики навчання іноземних мов.

Так, наприклад, за роки навчання у вищому навчальному закладі вони добре знають як семантизується лексика; за допомогою яких вправ вона запам'ятовується; як уводиться й активізується в мовленні граматичний матеріал; які попередні мовленнєві дії виконуються і як вони поступово ускладнюються, щоб отримати повноцінне монологічне висловлювання; які види читання засвоюються, щоб навчитися читати автентичні тексти; як розвиваються внутрішньословесна і контекстуальна здогадка, щоб розуміти лінгвістично ускладнені друковані тексти і тексти, що звучать; які письмові передмовленнєві і мовленнєві дії слід виконувати, щоб отримати найбільш якісне мовленнєве утворення в письмовій формі і, нарешті, що слід робити, щоб легко й безпомилково відтворювати написане в усному мовленні з усіма його перевагами, створеними під час письма.

Натомість, знання всіх цих та багатьох інших методичних прийомів зовсім не означає, що вони повністю використовуються в позааудиторний час у процесі самонавчання. У студентів немає ні бажання, ні необхідності вигадувати для себе якісь спеціальні вправи. Вони користуються найбільш доступними, економічними в часі і прийнятними для своїх здібностей методами навчання.

Так, лексика для написання письмових творчих робіт добирається із словника і відповідно семантизується за допомогою перекладу. У кращому разі, вона записується з перекладом у додатковому словнику; найчастіше вона просто вживається у створюваному тексті.

У ході читання слова і висловлювання, значення яких незрозуміле, також семантизуються перекладним шляхом; при цьому більша частина незнайомого лексичного матеріалу або «не помічається», або сприймається за допомогою контексту чи на підставі знання правил її морфологічних перетворень.

Складніше, коли необхідно прослухати ЗМІ повідомлення у швидкому темпі. На початку таких мовленнєвих дій студенти відчують нестачу: 1) в оволодінні необхідним обсягом лексичного матеріалу, особливо експресивно-

го характеру; 2) рівні *сформованості* навичок вільно сприймати автентичне мовлення, що звучить.

Розв'язання першої проблеми здійснюється у процесі самонавчання читання і письма, коли студенти для розуміння тексту та письмового оформлення думок знаходять в різних словниках (фразеологічному, ідіоматичному, тлумачному) переклад необхідної експресивної лексики. Подальший переказ, обговорення, аналіз прочитаних і написаних текстів спонукають студентів використовувати самостійно знайдені і семантизовані мовні явища в усному мовленні. Під час такої систематичної роботи багато з них запам'ятовуються, причому не тільки тими, хто їх активно вживав, але й тими, хто їх сприймав під час прослуховування в організованому процесі навчання.

Саме в такий спосіб відбувається розширення активного словникового запасу студентів у процесі самонавчання. Хоча не можна не відзначити ще один дієвий, але менш розповсюджений метод самонавчання лексики. Це безпосереднє спілкування з носіями мови, коли студенти потрапляють в реальне іншомовне мовленнєве середовище. Вони змушені розуміти співрозмовника, мовлення якого може бути насичене неологізмами, сленгами, гіперболами, метафорами, порівняннями тощо. При нерозумінні чогось співрозмовника можна зупинити і попросити його перефразувати сказане, тобто роз'яснити засобами тієї самої мови сенс висловленого. У такому разі семантизація мовного матеріалу здійснюється безперекладним шляхом, що посилює комунікативний ефект спілкування. При цьому, як свідчить практика, мовлення тих, хто вивчає іноземну мову, вдосконалюється за рахунок мимовільного запам'ятовування і подальшого вживання матеріалу, що сприймався у процесі реально-мовленнєвої комунікації.

Розв'язання другої проблеми здійснюється шляхом накопичення досвіду слухати живе автентичне іноземне мовлення. У цьому разі кількість таких прослуховувань перейде в якість їх сприйняття. Прискорений темп реального іншомовного говоріння стає звичним і природним. Цьому також будуть сприяти ті методи, які широко застосовуються у процесі організованого на-

вчання, заснованого на психологічній концепції формування мовних і мовленнєвих навичок Г. Городілової. Її сутність полягає у відпрацюванні виконання найпростіших мовних операцій і мовленнєвих дій у темпі природного мовлення, тобто вільно й безпомилково [34]. Ця концепція отримала свій подальший теоретичний та практичний розвиток у дослідженнях Р. Мартинової, в яких були уточнені види цих операцій і дій, обсяг навчального часу, що витрачається на них, не обмежуючи комунікативну основу навчання [92, с. 23-25; 94, с. 172-173].

Реалізація цієї уточненої концепції сьогодні має місце в підручниках англійської та французької мови для школярів і студентів гуманітарних факультетів, практичних курсах англійської мови, інтегрованих курсах Р. Мартинової у співавторстві з Л. Постовою, 2004; С. Сушкевич, 2009, А. Кордоною, 2010. Значна частина мовних і передмовленнєвих вправ у цих навчальних посібниках виконується з регламентацією часу, що привчає студентів до сприйняття й продукування вільного мовлення. А додаткове прослуховування автентичного англійського мовлення в позааудиторний час лише вдосконалює набуті на організованих заняттях навички.

Відтак, особливістю самостійно обраних методів навчання іншомовного мовного і мовленнєвого матеріалу в позааудиторний час є, з одного боку, їх пристосованість до індивідуальних та філологічних здібностей студентів, а з іншого – така їх ефективність, що призводить до досягнення реальних практичних результатів.

6. Засобами самонавчання, як і засобами навчання, є як матеріальні, так і ідеальні. «До матеріальних засобів навчання належать підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, текстовий матеріал, моделі, наочність, технічні засоби навчання, лабораторне устаткування» [141, с. 276]. З них у процесі самонавчання іноземної мови студенти використовують, як матеріальні засоби навчання, різноманітні словники, іншомовні періодичні видання, твори художньої літератури, матеріали наукових конференцій і т. ін. Меншою мірою вони використовують дидактичний

роздатковий матеріал. У них його немає, а самі вони його не виготовляють. Крім того, він є допоміжним засобом навчання мовних і мовленнєвих елементів мови, на які, як було раніше зазначено, студенти практично не звертають уваги у процесі самонавчання.

Найбільш ефективним засобом самонавчання на сучасному етапі є комп'ютер і закладена в ньому програма «Інтернет». Цей засіб, з одного боку, є матеріальним, оскільки є технічним обладнанням, що слугує набуттю й поглибленню знань людини в усіх сферах діяльності; а з іншого – це ідеальний засіб навчання, «оскільки є системою лінгвістичних знаків, тобто мовою в усній і письмовій формах, що активізує мисленнєву діяльність людини і дозволяє їй проводити опосередковане й узагальнене пізнання об'єктивної дійсності» [141].

Отже, мовлення може виступати як ідеальний засіб навчання і самонавчання. *В першому випадку* цей засіб (мовлення) створюється викладачем під час пояснення нового матеріалу, проведення заняття, спілкування зі студентами. Його лінгвістична основа, смисловий зміст, логічна структура визначаються організаторами навчання, які через різні причини не можуть урахувати різноманітні інтереси кожного студента, його реальні можливості сприймати те, що говорить викладач. *У другому випадку* кожний студент сам створює собі ідеальні засоби навчання. Він знаходить в Інтернеті ту інформацію, яка найбільш цікава і важлива для нього. У процесі пошуку він удосконалює свої мовленнєві вміння за багатьма параметрами: 1) переглядає і побіжно читає іноземною мовою великі обсяги інформації; 2) препарує весь відібраний матеріал на частини й організовує їх у логічні групи; 3) семантизує незнайомі мовні явища і співвідносить їх з раніше засвоєними; 4) запам'ятовує основний зміст самостійно організованого мовлення; 5) відтворює його в усній формі у процесі навчання й відстоює правомірність викладених ним ідей.

Із сказаного стає очевидним, що ідеальні засоби самонавчання можуть ототожнюватися з цілями самонавчання. Так, якщо студенти ставлять завдан-

ня самостійно вдосконалювати свої вміння письмового мовлення, то його вирішення може здійснюватись у процесі самостійного продукування такого мовлення на підставі різноманітних підготовчих мовленнєвих дій: 1) добір подумки мовних засобів для зовнішнього оформлення кожного речення; 2) запис кожного речення та його читання про себе; 3) самовдосконалення форми письмового вираження думок за рахунок введення нової, необхідної для того, хто пише, лексики; а також за рахунок граматичного самокоригування речень; 4) читання подумки всього тексту з метою перевірки логіки викладу думок. Наведемо такий приклад: якщо студенти ставлять мету самостійно вдосконалити вміння читання, то вони досягають її вирішення у процесі самостійного читання того, що вважають потрібним і корисним для себе. Звісно, що цей процес буде також супроводжуватися виконанням допоміжних дій із семантизації однієї частини лексики перекладним шляхом, іншої частини – за допомогою мовної і контекстуальної здогадки, але в цілому вся діяльність буде полягати в самому читанні.

Такий підхід *ототожнення цілей навчання іноземних мов з ідеальними засобами їх досягнення* у 80-90 рр. минулого століття підлягав різкій критиці з боку таких відомих методистів, як В. Бухбіндер, П. Гурвич, В. Плахотник та ін. Науковці доводили, що навчанню видів іншомовної мовленнєвої діяльності повинно передувати засвоєння мовного матеріалу в домовленнєвій практиці, тобто у процесі мовного тренування з повною концентрацією уваги тих, хто навчається, на формі усних і письмових зразків мовлення. І лише після досягнення навичок виконання відпрацьовуваних операцій можливо було розпочинати їх реалізацію у процесі будь-якого виду мовленнєвої діяльності, що забезпечувало поступове переключення уваги з форми мовлення на його зміст [21, с. 7-8].

Нам важко не погодитися з таким поглядом, проте, дозволимо собі уточнити, що зазначені науковці мали на увазі динаміку процесу навчання іншомовного мовлення, а не самонавчання.

Коли людина підходить до можливості організації процесу самонавчан-

ня іноземної мови, в неї вже повинні бути певні знання мовного матеріалу, навички оперування ними в найпростіших мовленнєвих діях й уміння його вживання в різних видах мовленнєвої діяльності. Саме тому у процесі самонавчання можуть опускатися деякі тренувальні дії, що передбачає не розвиток, а вдосконалення раніше встановлених мовленнєвих умінь. Тому ототожнення цілей самонавчання іноземної мови з ідеальними засобами їх досягнення доцільно й методично виправдано.

Зазначене дозволяє дійти висновку, що *особливістю вибору засобів самонавчання іноземної мови є пріоритет ідеальних засобів над матеріальними; а особливість їх реалізації полягає в однойменності їх видів з відпрацьовуваними видами мовленнєвої діяльності, тобто у використанні читання як засобу вдосконалення вмінь читання; використання усного мовлення як засобу вдосконалення вмінь говоріння; використання письма як засобу вдосконалення вмінь письмового викладу думок.*

7. Самоконтроль результатів становлення іншомовних мовленнєвих умінь може мати місце як у процесі навчання, так і у процесі самонавчання. У першому випадку смисловий зміст контролю та його вид визначається викладачем і автором підручника, за яким відбувається навчання. Тому мовленнєва користь від такого виду контролю обмежується виконанням контрольного завдання і самостійною оцінкою його якості на підставі визначення характеру й кількості припущених помилок. У другому випадку самоконтроль ґрунтується на спеціальних вправах і не на готовому мовному та мовленнєвому матеріалі, а на самостійно створеному і тому здійснюється з метою його коригування і доведення до рівня сучасного, нормативного мовлення. Відтак, самоконтроль у процесі самонавчання значно ефективніший, ніж у процесі навчання. *По-перше*, він здійснюється на самостійно продукованому мовленні; *по-друге*, він спрямований не на корекцію помилок для отримання високої оцінки, а на досягнення високих філологічних результатів і вдосконалення культури мовлення; *по-третє*, він значно впливає на підвищення внутрішньої мотивації процесу вивчення іноземної мови; *по-четверте*, він усуває будь-

яку напруженість та нервовість, що зумовлені перевіркою результатів навчання і, нарешті, *по-п'яте*, самоконтроль у процесі самонавчання є показником досягнення поставленої студентами відповідної конкретної мети навчання й можливості постановки наступної мети, що розширює попередню і є взаємопов'язаною з нею.

Результативність процесу самонавчання також перевіряється рівнем збільшення поінформованості студентів у знаннях з галузі, що вивчається, а звідси й збільшенням їхніх можливостей практичної діяльності.

Приклад приросту інформації й удосконалення відповідних їй умінь на матеріалі вивчення теми «Існування і зникнення Атлантиди» студентами перших курсів гуманітарних факультетів буде поданий у третьому розділі нашого дослідження.

Відтак, особливістю самоконтролю результатів самонавчання є збільшення кількості його функцій, що полягає не лише в підсумку результатів якогось відрізка позааудиторної роботи, але й у вдосконаленні самого процесу набуття знань і умінь як у пізнавально-виробничій діяльності, так і в іншомовно-мовленнєвій, яка їй обслуговує.

Встановлені особливості процесу іншомовного самонавчання передбачають створення відповідної їм методики. Однак, чи існує така методика у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці самонавчання – стане предметом нашого подальшого дослідження.

1.3. Аналіз методів розвитку умінь самонавчання з оволодіння іноземною мовою у вітчизняній та зарубіжній педагогіці

У дослідженнях багатьох науковців розвиток самостійної іншомовної мовленнєвої діяльності студентів асоціюється із самостійною роботою з іноземної мови. На важливості останньої наголошував у свій час відомий учений М. Уест. Він уважав, що іноземна мова – це такий предмет, якого не можна навчити, йому потрібно вчитися [218].

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує чимало праць, що присвя-

чені проблемі організації самостійного вивчення іноземної мови. Як відзначає Н. Мандич, проблема ефективного використання самостійної роботи в навчанні іноземної мови є надзвичайно актуальною, особливо сьогодні, в руслі усталеної тенденції до послідовного скорочення навчального часу, що відводиться на предмети лінгвістичного циклу практично на всіх етапах навчання іноземної мови. Вона вважає, що самостійну роботу слід розуміти не тільки як виконання підготовчих вправ з удосконалення вимови чи із засвоєння й тренування якихсь лексико-граматичних явищ. Дослідниця пропонує розширити коло завдань, що вирішуються за допомогою самостійної роботи студентів. Вони могли б брати активну, вмотивовану участь не тільки в підготовці й організації навчального матеріалу, але й у його інтерпретації, обговоренні в аудиторії. Пов'язане з цим посилення активної позиції студентів у навчально-пізнавальному процесі з іноземної мови може стати серйозною підставою для покращення якості їхньої навчальної діяльності, оскільки суб'єктивне відчуття її значущості за таких умов значно підвищується [91, с. 59-60].

Цю думку поділяють автори так званого Дальтон-плану в навчанні іноземної мови (А. Границька, Ю. Лукьянов, Т. Лукьянова, Е. Паркхорст). Для організації самостійної навчальної діяльності студентів вони пропонують таке: створення відповідних навчальних посібників, що базуються на принципах самоперевірки й пропонують чітке формулювання завдань, установку реальних термінів для їх виконання, визначення умов, за яких стає можливим реєструвати зроблену роботу, диференціацію завдань для «швидких» і «повільних» студентів, подання допоміжних джерел інформації, визначення чітких правил поведінки, що надають можливість вільного переміщення під час виконання завдань, не заважаючи роботі інших студентів [64, с. 90-102].

Таке розуміння самостійної роботи безумовно є новаторським. У ході виконання подібних завдань у студентів розвиваються вміння співробітництва і стимулюється почуття відповідальності. Натомість, в умовах сучасного вузівського навчання іноземної мови така організація самостійної роботи не уявляється можливою через необхідність складання завдань для кожного сту-

дента і трудомісткість у складанні Дальтон-завдань.

На важливій ролі самостійності у процесі вивчення іноземної мови наголошували вітчизняні (С. Архіпова, Н. Качалов, Г. Кузнецова, В. Філатов, К. Єсипович) та зарубіжні (D. M. Brinton, I. D. Brown, R. V. Cattell, B. D. Ray) науковці. Н. Качалов вважає, що самостійна навчальна діяльність студентів є складною системою таких елементів, як взаємодія між студентом, викладачем і предметом вивчення у процесі засвоєння знань, оволодіння навичками та вміннями в різних умовах (в аудиторії і вдома) [59, с. 3]. Науковець відзначає, що в силу специфіки іноземної мови як предмета, психологічних особливостей оволодіння нею як засобом спілкування, найбільш типовими варіантами взаємодії зазначених вище елементів системи за ступенем самостійності (тобто за характером управління діяльністю студента) є: а) безпосередня (пряма) і повністю керована викладачем навчальна діяльність студента; б) повністю опосередковано керована; в) частково опосередковано керована і г) повністю самостійна, тобто не керована викладачем і навчальними матеріалами діяльність студентів у конкретному процесі засвоєння знань, навичок та вмінь на підставі самостійної інтелектуальної й мовленнєвої діяльності – спілкування. Однак, це спілкування будується на проведенні ситуативно-рольових ігор з опорами на тему, ситуацію, наочність, що не можна ототожнювати з формуванням реальної іншомовної комунікативної компетенції [59].

Аналогічне розуміння організації самостійної мовленнєвої діяльності тих, хто навчається, демонструє Г. Кузнецова, яка пропонує формувати навички іншомовного говоріння за допомогою «виконання дій спочатку за зразком у серії однотипних, а надалі варіативних ситуацій. Якщо вправи не передбачають варіативності мовленнєвих дій студентів, то вони можуть виконуватися самостійно вдома. У тому разі, якщо можливо чи спеціально пропонується варіативність мовленнєвих дій (наприклад, висловлювання за аналогією), то робота організовується в аудиторії спочатку в парах, а потім контролюється викладачем» [81, с. 26-27].

Здійснений аналіз зазначених досліджень дозволяє дійти висновку, що переважна частина самостійної роботи асоціювалась у вчених з індивідуальною роботою над вивченням якихось частин матеріалу на занятті або з виконанням запланованих домашніх завдань або ж вправ творчого характеру. В жодному із цих досліджень не приділяється належної уваги розвитку усвідомленої потреби у вивченні того чи іншого аспекту мови і, тим більше, не розвиваються вміння самостійного вибору шляхів його засвоєння та самостійного способу накопичення словникового запасу, самостійного осмислення мовних явищ за аналогією з раніше вивченим, самостійного добору додаткової мовленнєвої інформації для закріплення раніше встановлених умінь і т. ін. Проте, саме ці дії характерні для іншомовного самонавчання, суть якого зводиться до розробки методів цілеспрямованого управління розумовою діяльністю студентів на підставі проблемних завдань з тим, щоб допомогти студенту самостійно вирішувати завдання і привести його до самостійного відкриття.

Водночас, останнім часом у дидактиці і методиці навчання іноземних мов з'явилися окремі дослідження, в яких приділяється увага вирішенню саме цієї проблеми, оскільки перехід на модульне навчання передбачає все більшу й більшу самостійність у вивченні багатьох дисциплін, включаючи іноземну мову. Сутність модульного навчання полягає у тому, що студенти повністю самостійно (або з певною допомогою) досягають конкретних цілей навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання. В теорії і практиці навчання іноземних мов подані такі методи, що сприяють розвитку пізнавальної самостійності тих, хто вчиться. Це – проблемний і проектний методи навчання. Розглянемо специфіку кожного з них і спробуємо визначити їх достоїнства та недоліки.

Проблемний метод навчання іноземної мови (Л. Волчегурський, Дж. Дьюї, Т. Ільїна, Е. Мінгазов, А. Штейнмец) полягає у тому, що під керівництвом викладача створюється ряд проблемних ситуацій і студенти активно включаються в самостійну діяльність з їх розв'язання, внаслідок чого

і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а також розвиток мисленнєвих здібностей.

Для проблемного методу навчання характерно те, що знання і способи діяльності не подаються в готовому вигляді, не пропонуються правила й інструкції, дотримуючись яких студент міг би висловитися гарантовано правильно. Сенс методу полягає у стимулюванні пошукової діяльності студента. Аналогічний підхід зумовлений сучасною орієнтацією освіти на становлення творчої особистості і на закономірності розвитку цієї особистості, зокрема, її мислення та інтересів, що формуються саме у проблемних ситуаціях.

Активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності, творчого ставлення до того, що вивчається, відбувається більш успішно, якщо викладач не декларує, а постійно розмірковує, полемізує з представниками інших поглядів, залучає студентів до активного процесу доводів, обґрунтування і, якщо цього вимагає завдання, пошукової діяльності [64, с. 65-72]. З-поміж переваг проблемного методу слід відзначити такі: студенти набувають знань шляхом власної творчої діяльності і високого інтересу до навчальної праці. Вони отримують міцні результати навчання завдяки розвиненому продуктивному мисленню.

Натомість, проблемний метод має низку недоліків, а саме: слабка керованість пізнавальною діяльністю студентів, значні витрати часу на досягнення запроєктованих цілей, недостатній рівень мовної підготовки в окремих групах, нестача часу на ретельне вивчення тієї чи іншої теми, незвичність цієї форми роботи, важкість залучення студентів із слабкою мовною підготовкою до обговорення, ризик трансформації дискусії у суперечку між окремими студентами.

Проектний метод навчання (У. Х. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Є. Полат, Т. Сахарова) ґрунтується на ідеї, що складає суть поняття «проект», який створюється для вирішення того чи іншого завдання з метою отримання результату. Цей результат можна побачити, осмислити або застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно

навчити студентів самостійно мислити; використовувати для виконання проекту знання з різних галузей; прогнозувати результати і можливі наслідки певних варіантів вирішення навчальних завдань; працювати узгоджено, допомагаючи один одному.

Метод проектів дозволяє створювати на занятті з іноземної мови дослідницьку творчу атмосферу, де кожний студент залучений до активного пізнавального процесу на основі методики співробітництва.

Групи студентів формуються з урахуванням психологічної сумісності, при цьому в кожену групу включаються студенти з різним ступенем володіння іноземною мовою. Група обирає одне завдання, але під час його виконання відбувається розподіл ролей. Кожний студент отримує самостійну ділянку роботи у проекті. У процесі його виконання студенти доходять висновку, що від успіху кожного залежить успішність усього проекту, тому кожний учасник активно включається в пошук нової інформації, інакше це можна назвати «здобуття знань» [64, с. 72-82]. Слід пам'ятати, що для того, щоб виконати всі завдання проекту студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями. До них можна віднести вміння працювати з текстом (виокремлювати головну думку, здійснювати пошук нової інформації), аналізувати інформацію, узагальнювати й доходити висновків, працювати з різноманітними довідковими матеріалами. Для цього повинна проводитися систематична підготовча робота студентів.

Отже, до переваг цього методу можна віднести такі: проектний метод навчання характеризується високою комунікативністю й активним включенням студентів у навчальну діяльність; кожний студент бере особисту відповідальність за просування в навчанні; робота над проектом поєднується зі створенням міцної мовної бази у студентів; використання методу проектів дозволяє створювати умови для розвитку особистості студента, оскільки він сприяє активному самостійному мисленню і вчить студента не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, а вміти застосовувати їх на практиці; процес роботи над проектом стимулює студентів бути діяльними; під час

захисту проектів студент виступає як індивідуальність, він спроможний не тільки оцінити дійсність, а й проектувати якісь необхідні зміни для оволодіння іноземною мовою.

До недоліків методу проектів слід віднести: незвичність такої роботи в масовому навчанні; складність планування певної серії занять для виконання проекту (вони не повинні йти у розріз з визначеною програмою, кількістю годин на вивчення тієї чи тієї теми); не завжди вдається відстежити діяльність кожного студента в ході виконання проекту; необхідні значні витрати часу на складання проекту; невисока мотивація до такого виду діяльності через незначну ефективність навчання; недостатній облік індивідуальних лінгвістичних здібностей кожного студента.

Ще одним способом розвитку самостійної іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, запропонованим такими вченими, як Є. Аргустянянц, І. Долгушина, Б. Золотник, Г. Китайгородська, Є. Краснянська, Т. Олійник, М. Стронін, є різноманітна ігрова діяльність, що «передбачає створення такої моделі навчання, яка сприяє взаємодії процесу навчання і розвитку всіх сфер особистості того, хто навчається» [60, с. 18]. Як відзначає О. Артемьева, «умови ігрового навчання саме й дозволяють приблизити студентів до стану використання знань як ефективного засобу досягнення практичних цілей у модельованих умовах професійної діяльності, сформувані в них адекватне уявлення про різноманітність і проблемність професійно предметних та соціальних зв'язків у ситуаціях майбутньої трудової діяльності, забезпечити у процесі вирішення цих ситуацій набуття студентами відповідного емоційно-ціннісного досвіду» [9, с. 36].

Г. Китайгородська визначає ігровий стан «методом реалізації резервних можливостей особистості». Специфіка запропонованого нею методу активізації особистості й колективу полягає у тому, що мовленнєво-мисленнєва діяльність студентів розуміється в широкому плані як колективна взаємодія, що протікає у процесі створення колективу з настановою на розкриття творчих можливостей кожного студента. На її думку, такі взаємовідносини стиму-

люють розвиток саморегуляції й самооцінки тих, хто навчається, адже навчальна діяльність відбувається у вигляді гри, що є одним із етапів становлення особистості. Ситуації, що створюються викладачем на занятті, організовуються як синтез ролевих настанов і неформальних особистісних напрямів. Студент, залежно від типу своєї індивідуальності, рівня володіння мовою, конкретною роллю в цій ситуації може реалізувати себе або сховатися за свою роль. Викладач свідомо розподіляє ролі в кожній новій грі, робить тимчасовим лідером кожного студента, тобто керує спілкуванням. Щоб робити це якісно, викладач повинен володіти засобами встановлення і підтримки контакту, а також умінням навчити студентів певних комунікативних стереотипів [60].

У всіх спробах Г. Китайгородської розвинути у студентів вміння самостійної іншомовної мовленнєвої діяльності, спосіб досягнення поставленої нею мети не забезпечував реальної можливості самостійної роботи над вивченням іноземної мови в позааудиторний час. Адже здатність самостійно виразити думку іноземною мовою не адекватна здатності програмувати подальший процес навчання, добирати необхідний для нього навчальний матеріал, препарувати його на частини і виконувати послідовні дії для його засвоєння. Тому використовувати вищезазначені та інші, модифіковані Є. Аргустаянц, Б. Золотник, Є. Краснянською, Т. Олійником та іншими науковцями, рольові ігри для розвитку вмінь іноземного самонавчання не є доцільним.

Більш ефективні методи організації самостійного вивчення іноземної мови було запропоновано Т. Караєвою. У процесі навчання студентів економічних спеціальностей ділової англійської мови вона створювала для них навчальну автономію. Цей вид діяльності студентів характеризується «внутрішньою незалежністю, готовністю і здатністю до самостійного прийняття рішень у процесі здійснення продуктивної навчальної роботи, її планування, оцінювання, коригування й удосконалення, прийняття відповідальності за її результати у процесі професійного становлення» [57, с. 19]. Така навчальна

автономія, за рекомендаціями автора, досягається на підставі застосування гуманістичних підходів у навчанні й реалізується в організації навчання мотиваційного типу, які, на відміну від класичних і системно-орієнтованих, забезпечують можливість урахувати реакції студентів на різноманітні спонукальні стимули.

Т. Караєва також визначила види навчальної діяльності, що забезпечують навчальну автономію. Це рольові ігри, ділові ігри та навчальні проекти. Для розробки студентами навчальних проектів обґрунтовано чотири принципи, що забезпечують зв'язок навчального проектування з реальним соціально-економічним середовищем: *системної єдності*, що відповідає за зв'язок з певним видом економічної діяльності; *сумісності*, яка враховує відповідність проектованої продукції і послуг чинної кваліфікації; *типізації*, що орієнтує на розробку продукції і послуг відповідної якості; *розвитку*, що відбиває у проекті уявлення студентів про роботу маркетингової служби. З урахуванням цих принципів визначено зміст навчання англійської ділової мови, що включає засвоєння студентами матеріалу чотирьох інформаційно-тематичних блоків на двох етапах: підготовчому й основному. На підготовчому етапі забезпечується активізація творчих здібностей студентів шляхом залучення їх до участі в рольових іграх й виконання навчальних проектів, необмежених рамками обраної спеціальності. На основному етапі студенти беруть участь у ділових іграх і створенні професійно-орієнтованих проектів [57].

Описана автономія навчальної діяльності студентів, безумовно, наближає їх роботу до самостійного професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. Вона розкриває резервні можливості особистості активізувати свій внутрішній потенціал, як і потенціал організаційних здібностей управляти процесом самостійного навчання.

Водночас, наше розуміння процесу іншомовного самонавчання дещо відрізняється від того, яке пропонує Т. Караєва. За її навчально-педагогічною моделлю студенти працюють в аудиторії під керівництвом викладача на підставі тих навчальних матеріалів, які він пропонує. Вони також діють у межах

запрограмованої структури навчального процесу. Ми ж у нашому дослідженні намагаємось обґрунтувати можливість і розробити технологію самостійного навчання іноземної мови в позааудиторний час, коли студенти самі повинні визначити цілі своєї навчальної діяльності, самі дібрати необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, структурувати процес його засвоєння і, найголовніше, досягти бажаних результатів. І лише потім продемонструвати його однокурсникам і викладачу шляхом його активного обговорення й аргументації правомірності та доцільності його змісту. Для цього, як ми зазначали раніше, студентам доводиться працювати зі значною кількістю першоджерел як іноземною, так і рідною мовами, консультуватися з колегами-професіоналами, якщо необхідно підготувати матеріал з професійно-орієнтованої діяльності, записувати його у вигляді тез, а подекуди і доповідей для публічного виступу. Все це відрізняє систему іншомовного навчання, що розробляється нами, від будь-яких інших педагогічних технологій самостійної роботи над вивченням іноземної мови.

Наш аналіз методів розвитку вмінь самостійної навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою був би неповним, якщо б ми не звернули увагу на сучасний підхід у навчанні досліджуваного предмета, що на перший погляд не зовсім відповідає темі нашої роботи. Це – процес інтегрованого навчання іноземних мов, який, за визначенням Р. Мартинової, є «взаємопов'язаною діяльністю педагога й учнів з оволодіння останніми будь-якою дисципліною засобами іноземної мови. При цьому домінують діяльністю є загальнонавчальна пізнавальна, пов'язана зі смисловим змістом предмета, що вивчається, а допоміжною діяльністю є іншомовна мовленнєва, за допомогою якої досягаються знання цього предмета» [92, с. 89]. Результативність же такого інтегрованого процесу навчання не може бути досягнута без реальної самостійної іншомовної діяльності тих, хто навчається. Це положення зумовлене тим, що жодна навчальна програма не включає всього обсягу лексики і відповідної їй різноманітної тематики, яка повинна бути засвоєна студентами у процесі вивчення інтегрованих курсів. Лише самостійний вибір

цих мовних і мовленнєвих засобів з різноманітних наявних джерел та їх самостійне вивчення в позааудиторний час можуть забезпечити становлення інтегрованих знань, що набуваються. В більшості випадків основою їх набуття є самостійно створювані студентами вторинні навчальні тексти, що є сукупністю окремих частин прочитаного матеріалу, переосмисленого й логічно складеного. Для виконання такої складної роботи студенти повинні набути навичок та вмінь конспектування, фрагментування, анотування й резюмування. Детальне трактування сутності цих структурних компонентів процесу самонавчання подано в дослідженні Д. Ємельянової стосовно виконання цих дій рідною мовою [46, с. 19]. Проте, оскільки інтегроване навчання є таким же процесом навчання тільки засобами іноземної мови, вважаємо, що зазначеними компонентами змісту самостійного навчання повинні оволодіти студенти і під час вивчення іноземної мови. Саме такі його можливості створять підставу для розвитку відповідних інтегрованих умінь.

Що стосується розвитку останніх, то вони можуть розвиватися лише теоретично в навчальному процесі, що здійснюється під керівництвом викладача. Насправді практика їх становлення здійснюється в бібліотеках під час роботи з додатковою літературою, у технічних лабораторіях у ході проведення якихось експериментів, на виробничих майданчиках під час виконання якихось технічних робіт, а також у ході спілкування з колегами-іноземцями в режимі «on line». Зазначене дозволяє дійти висновку, що вивчення інтегрованих курсів значно спонукає студентів до реальної самостійної роботи над вивченням іноземної мови, але все ж таки не забезпечує її якості повною мірою. Здебільшого, воно так само, як і навчальна автономія, створює основу для подальшого розвитку вмінь іншомовного самонавчання.

Головною складовою будь-якої самостійної діяльності, у тому числі й іншомовного самонавчання, є творчість особистості та її рефлексивна активність. Саме ці стрижневі компоненти самонавчання будуть предметом нашого подальшого дослідження.

1.4. Творча і рефлексивна активність студентів як основа розвитку вмінь іншомовного самонавчання

Іншомовне самонавчання здійснюється при високому рівні стійкої позитивної мотивації навчання, свідомому прагненні до досягнення високих показників у межах оволодіння іноземною мовою, а також передбачає здатність самостійної постановки цілей навчання, осмисленого пошуку раціональних шляхів їх досягнення та самоконтролю одержаних результатів. Такі характеристики навчальної діяльності студентів відповідають розвитку їхньої творчої й рефлексивної активності.

Звернемося до результатів наукових праць у галузі психології, дидактики та методики навчання іноземних мов для почергового визначення зазначених понять.

1.4.1. Визначення поняття «творча активність». У філософській та психолого-педагогічній літературі «творчість» трактується як «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей..., передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю....., відображає потребу особистості в самоактуалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих можливостей» [78, с. 351].

Творчість як творча діяльність людини пов'язана з наявністю в неї певних якостей: інтелектуальних здібностей, уміння аналітично оцінювати ситуації, що склалися, швидкості реакції, нестандартності мислення, розвиненої інтуїції, самостійності у прийнятті рішень тощо.

Постійне прагнення творчої особистості до активної діяльності створює підставу розвитку генетично закладених природою в людині якостей, їх удосконалення й формування нових, набутих у процесі соціальних перетворень. Отже, творча діяльність об'єктивно передбачає і творчу активність

особистості. Виходячи з цього, можна сказати, що творчість є вищою формою активності.

Творча активність – це складне ставлення людини до дійсності, комплекс її властивостей, де в єдності виступають інтелектуальні, вольові, емоційні процеси. Творча активність є прагнення студента проникнути в сутність речей, явищ, що вивчаються, прагнення до самостійного застосування нових прийомів долаття труднощів, здатність вносити елементи новизни у способи виконання навчального завдання [192].

Розвитку всіх здібностей особистості, її творчого потенціалу сприяє творча активність, що забезпечує реконструкцію діяльності й перетворення дійсності. Не випадково, творчість у широкому розумінні розглядається у психології як механізм розвитку інтелектуальних здібностей людини. Використовуючи це положення, Я. Пономарьов пропонує такі етапи розвитку творчої активності:

Перший етап характеризується включенням студента в діяльнісне середовище, що створюється за допомогою організаційних форм освітнього процесу (семінарські заняття, практикуми, колоквіуми). Цей етап формує мотивацію – головну передумову активності, створює вектор потреби на задоволення особистих пізнавальних інтересів, викликає прагнення до творчості.

Другий етап сприяє прояву творчості, а саме: самостійного вирішення нестандартних проблем у непередбачуваних ситуаціях.

Третій етап демонструє продукт творчої діяльності у вигляді набуття нових знань, навичок та вмінь, що зумовлює подальший розвиток творчого потенціалу тих, хто навчається [122].

Деякі зарубіжні науковці подають розвиток творчої активності тих, хто навчається, у вигляді таких чотирьох фаз:

перша – підготовка, тобто відчуття інтуїтивного проблиску нової ідеї;

друга – дозрівання, тобто осмислення способів реалізації задуму, який виник;

третья – натхнення, тобто відчуття можливості розв’язання нестандартної задачі інтуїтивним, недостатньо обґрунтованим шляхом;

четверта – реалізація ідеї, тобто виконання задуму, перевірка результативності виконаної роботи та її самооцінка [212].

Про прояв творчої активності студентів у навчальному процесі можна судити з багатьох дій. По-перше, запитання студента, звернені до викладача, найбільше знаменують пізнавальну активність. Самостійно поставлене запитання виражає пошук, активне прагнення знайти першопричину. По-друге, творча активність – це прагнення студентів з власного спонукання брати участь у діяльності з обговорення порушених на занятті питань і у прийнятті нестандартних способів їх вирішення, тобто в бажанні висловити свою думку. По-третє, вагоме значення має активне оперування набутими знаннями та вміннями [73, с. 139].

За основу у визначенні творчої активності було взято положення Я. Пономарьова про те, що розвиток творчого потенціалу особистості супроводжується паралельним процесом удосконалення знайдених способів творчих перетворень і створенням на їх підставі нового рівня творчої активності як інтегральної якості особистості та діяльності. Відтак, творча активність є однією з головних характеристик особистості, виступає як динамічний процес, що містить в собі пізнавальну, творчу складову.

Ураховуючи вищезазначене, можна виокремити такі категорії, що визначають творчу активність студента:

- 1) уміння встановлювати міжпредметні зв’язки, а також зв’язки між складовими однієї дисципліни;
- 2) прояв інтересу до робіт творчого характеру;
- 3) самостійність у роботі, що визначається ступенем втручання й контролю з боку викладача;
- 4) новизна результату діяльності, його суспільна або особистісна значущість;
- 5) нестандартне мислення, відхід від стереотипу;
- 6) здатність до імпровізації.

Прояв у студентів вищезазначених якостей дає підставу вважати їх творчо активними особистостями. Натомість, цих характеристик недостатньо для визначення їхнього творчого потенціалу у процесі самостійного вивчення предмета «Іноземна мова», що має свої специфічні особливості.

1.4.2. Особливості творчої активності у процесі самонавчання іншомовного мовлення. Визначаючи поняття «творчість» відносно до вивчення іноземної мови, слід відзначити, що воно може виявлятися у двох напрямках: 1) у самостійній організації процесу самонавчання; 2) у смисловій модифікації інформації, що вивчається, шляхом варіативних комбінацій вивчених раніше мовних явищ і таких, що вивчаються самостійно.

У реальній навчальній діяльності в позааудиторний час ці два напрями синтезуються в таку навчальну спільність: у самостійно програмований процес навчання, що передбачає нестандартні форми відбору й засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, а звідси і більш багату в лексико-граматичному й смислового відношеннях іншомовну мовленнєву практику.

Звернемося до даних наукових досліджень й визначимо сутність цього дидактичного і психофізіологічного явища, що протікає в неприродних мовленнєвих умовах, тобто поза мовного середовища. Так, за даними досліджень А. Лурія, у суб'єкта, який говорить рідною мовою, процес породження мовленнєвого висловлювання здійснюється у три етапи: 1) виникнення мотиву говоріння й загального задуму промови; 2) формування смислу у внутрішній промові, що спирається на схеми семантичного запису з їх потенційними зв'язками; 3) розгортання продукту внутрішньої промови у зовнішній мовленнєвий виклад на основі мовних засобів рідної мови [87]. У такому разі творча активність людини, як суб'єкта говоріння, виявляється як у змістовому плані, так і в плані його мовного оформлення.

Психологами (Н. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв) встановлено, а методистами (А. Климентенко, Р. Мартинова, В. Плахотник) підтверджено, що процес оволодіння іншомовним мовленням діаметрально протилежний

процесу породження висловлювань рідною мовою. Адже для того, щоб продукт внутрішнього мовлення міг бути озвучений у зовнішньому мовленні засобами мови, яка вивчається, необхідно насамперед знати ці засоби і вміти оперувати ними для оформлення думок, що виникають. У протилежному разі, задум висловлювання збереже свою приналежність автору і не зможе бути донесений до сприйняття й усвідомлення іншими людьми. Такі методичні помилки нам часто доводиться спостерігати, коли студенти знають про що говорити, але не мають достатнього набору мовних засобів, щоб висловити свої думки. У такому разі не може й бути мови про прояв творчої активності. Тому основною умовою стимулювання іншомовної мовленнєвої творчості вважаємо необхідність міцного засвоєння кожної дози матеріалу, що вивчається, та його системне багаторазове повторення у взаємозв'язку з раніше вивченим з уроку в урок. На нашу думку, при такому підході до вивчення іншомовної лексики, фонетики та граматики у студентів може сформуватися мовна компетенція, що полягає у спроможності здійснення нормативних мовних операцій у процесі виконання різноманітних видів мовленнєвої діяльності [71].

Водночас, результати досліджень деяких методистів (Є. Пассов, Г. Рогова, Б. Царькова свідчать, що мовний матеріал, засвоєний у домовленнєвій практиці, не може забезпечити реальну мовленнєву комунікацію, тобто творчу мовленнєву діяльність, оскільки вивчення іноземної мови, на думку зазначених науковців, більше нагадує процес вивчення теорії про мову, ніж практику оволодіння вміннями в різноманітних видах мовленнєвої діяльності. Тому ці вчені та багато інших – прихильники комунікативної основи навчання – вважають, що іншомовну мовленнєву творчість слід розвивати у процесі мовленнєвого спілкування.

Такі розбіжності між твердженнями науковців відносно проблеми розвитку іншомовної мовленнєвої творчості зумовлені, на нашу думку, різним розумінням структури змісту процесу навчання іноземних мов. На думку більшості вчених, що відстоюють думку про розвиток мовленнєвої творчості

у процесі виконання комунікативних завдань у мовленнєвих ситуаціях, структурними елементами змісту навчання є:

- 1) лінгвістичний компонент, що поєднує мовний і мовленнєвий матеріал;
- 2) психологічний компонент, що включає навички й уміння, які формуються, у мовленнєву діяльність і тим самим надає студентам можливість користуватись у спілкуванні мовою, що вивчається;
- 3) методичний компонент, пов'язаний з оволодінням студентами прийомами навчання, пізнання нового для них предмета, розвитком у них самостійності [126].

Реалізація зазначених компонентів навчання, безумовно, забезпечує розвиток творчого мовленнєвого потенціалу студентів, проте, тільки тих із них, яким достатньо одноразового сприйняття нового мовного матеріалу у зв'язному мовленні для його самостійного виокремлення, осмислення всіх форм його можливої трансформації і подальшого застосування в нових мовленнєвих умовах. Таких філологічних геніїв, за результатами досліджень В. Шярнаса, нараховується не більше 10 % від загальної кількості тих, хто навчається [164]. Всі інші або взагалі не розуміють сенсу матеріалу, який вивчається, або вживають його механічно.

Результати досліджень С. Рубінштейна доводять правомірність здійснення іншого підходу до системи засвоєння мовного матеріалу для його подальшого використання в мовленні. Цей підхід полягає в необхідності формування навичок у процесі виконання однотипних мовних дій з повною концентрацією уваги на формі їх виконання, що в методичному плані являє собою не мовленнєву діяльність, а мовне тренування. Мовленнєві ж уміння, тим більше творчі, можливо розвивати на підставі сукупності таких навичок уже в мовленнєвій діяльності, що поступово ускладнюється як за формою її лінгвістичного оформлення, так і за змістом. Саме такий шлях розвитку мовленнєвих умінь найбільш доступний для більшості студентів [132]. Тому за основу розвитку іншомовної мовленнєвої творчості ми приймаємо такі компоненти змісту навчання цього непростого виду навчальної діяльності, як:

лінгвістичні знання, мовні навички, лінгвістичні, передмовленнєві, мовленнєві та інтегровані вміння [102, с. 158-159]. Останній вид із зазначених умінь є, на нашу думку, найбільш актуальним на сучасному етапі навчання іноземних мов, оскільки саме він дозволяє студентам виявити свій іншомовний мовленнєвий потенціал й використовувати набуті мовні знання для розв'язання не мовленнєвих, а особистісних проблем.

Як свідчать результати досліджень Л. Добровольської, у процесі розвитку інтегрованих умінь відбувається щоденна й систематична робота над розвитком умінь живого, невимушеного усного мовлення, над подоланням численних мовних труднощів і, тим самим, розвитком у студентів допитливості, творчої ініціативи, зацікавленості в набутті знань з інших дисциплін [41].

Проте, описаний шлях розвитку іншомовних творчих умінь: від набуття мовних знань до формування мовних навичок, а від них – до розвитку умінь, що поступово ускладнюються: лінгвістичних, передмовленнєвих, мовленнєвих та інтегрованих, властивий лише процесу навчання іноземної мови, що протікає під керівництвом викладача.

Процес самонавчання, як було зазначено вище, виключає багато тренувальних форм роботи, що пов'язані з багаторазовим повторенням самостійно відібраної лексики для її вживання в доповіді, лекції чи для заповнення документів. Важко уявити собі, що студенти будуть розробляти з цією метою спеціальні тренувальні вправи і виконувати їх то тих пір, поки відібраний мовний матеріал не буде ними міцно засвоєний.

Водночас ми спостерігаємо цілком достойне в лінгвістичному та смислово-відношенні іншомовне мовлення студентів, підготовлене у процесі самонавчання в позааудиторний час. У зв'язку з цим виникає запитання: невже результати досліджень Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Соколова та інших видатних психологів щодо процедури формування іншомовних навичок як основи для розвитку мовленнєвих умінь, втрачають свою значущість у процесі іншомовного самонавчання?

Відповідь на це запитання ми знаходимо в самого С. Рубінштейна.

Науковець зазначає, що лише багаторазове осмислене повторення матеріалу, який вивчається, та його відтворення з раніше вивченим, може призвести до його засвоєння. Проте кількість повторень та їх характер не є постійними на різних етапах навчання. Чим більшим обсягом інформації володіє людина і чим вище якість володіння нею, тим швидше і простіше засвоюються наступні знання, взаємопов'язані з попередніми [132, с. 506]. Крім того, повторення матеріалу повинно бути організованим так, щоб воно забезпечувало не тільки запам'ятовування того, що вивчається, але й можливість його творчого застосування. Надалі С. Рубінштейн наводить такий приклад: «...вивчити можна той чи той запас слів лише як систему знаків; справжніми словами, що принципово відрізняються від умовних знаків, вони можуть стати для суб'єкта лише в результаті практики, коли вони включаються в живу життєво вмотивовану діяльність суб'єкта й починають функціонувати в ній. Основне значення практики, як такого способу навчіння, за якого навчіння включене в діяльність, безпосередньо спрямовану на іншу практично значущу мету, полягає у тому, що вона включає набуття знань та вмінь у життєвий контекст, в якому знання та вміння набувають інших якостей. Завершальні етапи навчання, що дають справжню майстерність в якійсь діяльності, досягаються саме таким шляхом – у процесі виконання діяльності: лише реально досліджуючи в ході роботи, що виконується не тільки з навчальною метою, а з тим, щоб розв'язати певну проблему, людина оволодіває справжньою майстерністю дослідження. І так у будь-якій діяльності» [132, с. 508].

Твердження С. Рубінштейна дозволяє, у зв'язку з досліджуваною проблемою, дійти таких висновків: *1) організоване викладачем навчання та самонавчання перебувають у тісній і прямій залежності: чим якіснішими є іношомовні мовні знання, набуті в аудиторних умовах, тим простіше і швидше здобуваються додаткові знання відповідного матеріалу в позааудиторний час; 2) нестача часу на іношомовну мовленнєву практику на організованих заняттях компенсується часом самостійної роботи над вивченням іноземної мови, суть якої полягає у переважанні мовленнєвих*

дій над мовними; 3) реально творча іншомовна мовленнєва діяльність можлива за умови багаторазового повторення матеріалу, що вивчається, в мовленнєвих ситуаціях, які поступово ускладнюються: від навчальних до професійно зумовлених, тобто до таких, що реально виникають у процесі життєдіяльності людини [69, с. 115].

Найбільш повну характеристику розвитку творчих здібностей надає В. Андреев. Він характеризує творчість п'ятьма невід'ємними особливостями:

- 1) наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання;
- 2) соціальне або особистісне значення чи прогресивність, тобто внесок у розвиток суспільства й особистості;
- 3) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості;
- 4) наявність суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;
- 5) новизна й оригінальність процесу і результату.

Науковець підкреслює, що якщо із зазначених особливостей виключити хоча б одну, то творча діяльність або не здійсниться, або діяльність буде не творчою [4, с.36].

Г. Малахов у своїх працях також досліджує сутність і природу творчості. Він стверджує, що це «творення на основі того, чого ще не було. При цьому рівень творчості вважається тим більш високим, чим більшою оригінальністю характеризується творчий потенціал» [89, с. 11].

Розглянемо реалізацію вищезазначених положень на конкретному прикладі.

Уявімо собі, що через певний час людина повинна їхати за кордон і їй необхідно оволодіти іноземною мовою на рівні як побутового, так і професійно-орієнтованого мовлення. У цьому разі ми маємо проблемну ситуацію – протиріччя між потребою в іншомовному мовленні і складністю в реалізації цієї мети в умовах немовного середовища.

Особистісне значення і прогресивність в зазначеній потребі також присутні, оскільки вже одне бажання освоїти щось нове є для людини прогреси-

вною дією в сенсі розвитку її особистості.

Наявність соціальних і матеріальних передумов у цій дії також є, оскільки робота за кордоном передбачає отримання певних матеріальних благ і підвищення соціального статусу особистості.

Присутня в цьому вчинку і позитивна мотивація. Людина чітко розуміє, заради чого їй необхідно прикладати значні зусилля.

Проте, новизни й оригінальності процесу і результату навряд чи слід очікувати. Невідомо, про який вид творчості може йти мова, якщо процес навчання буде полягати у заучуванні готових фраз і речень певних зразків, наприклад, таких, що містять професійну лексику. В цьому разі скоріше слід очікувати не прояву творчості, а реалізації таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, організованість, високий рівень працездатності.

Відтак, умови, запропоновані В. Андрєєвим і Г. Малаховим для прояву творчості, виявляються, на нашу думку, недостатніми.

Ми вважаємо, що основними умовами прояву творчої активності повинні бути такі: 1) захопленість особистості під час виконання поставленого завдання; 2) наявність знань та вмінь у сфері їх застосування; 3) нестандартні умови майбутньої діяльності.

Надалі розглянемо наш приклад. Для досягнення творчості у процесі вивчення іноземної мови для поїздки за кордон, людині насамперед необхідно на підставі отриманих знань і вмінь оперування готовими фразами навчитися видозмінювати їх, трансформувати в інші і самостійно оформлювати свої думки засобами іноземної мови залежно від вимог конкретного професійного завдання. Захопленість у цьому разі буде виявлятися у двох напрямках: у реалізації здібностей самостійно програмувати й виражати власні думки засобами іноземної мови і в набутті професійного досвіду в цікавій сфері діяльності.

Відтак, для прояву творчості вимагаються не тільки глибокі знання предмета і здібності трансформувати у своїй свідомості отриману інформацію, а й уміння подати свій варіант розв'язання проблеми за обмежений час,

наданий для обдумування, а також здатність застосовувати отримані знання не тільки для вирішення мовленнєвих завдань в умовах навчальної діяльності, а й для розв'язання особистісних проблем.

Наш досвід роботи зі студентами свідчить, що в ряді випадків старшокурсники використовують іноземну мову як засіб з'ясування відносин з кимось або один з одним з метою приховати від оточуючих сенс їхньої розмови. Таке використання іншомовного мовлення для вирішення не мовленнєвих завдань і буде, з одного боку, проявом реальної мовленнєвої творчості, а з іншого – реалізацією рефлексивної активності, оскільки іншомовне спілкування в цьому разі виникло не за примусом когось і не з метою отримання оцінки, а на підставі самостійного вибору засобів вираження думки.

Проблема самостійної мовленнєвої творчості, тобто проблема рефлексивної активності у процесі вивчення іноземної мови буде предметом нашого подальшого дослідження.

1.4.3. Сутність рефлексивної активності в контексті іншомовного самонавчання. Навчання іноземної мови, як і будь-якого іншого предмета, передбачає постановку цілей навчання, визначення його змісту, розробку принципів і методів, що забезпечують його ефективність, а також вибір засобів і способів контролю результатів навчальної діяльності. Всі ці ланки процесу навчання визначаються державною програмою освіти, розробляються авторами підручників, поурочно плануються вчителями і реалізуються у процесі взаємопов'язаної діяльності педагогів і студентів.

Проте, сучасна перебудова системи освіти в Україні потребує принципово іншого підходу до процесу організації навчальної діяльності. Це зумовлено стрімким розвитком різноманітних галузей знання, а звідси й збільшенням обсягу інформації, яка підлягає засвоєнню. Навчальний же час на її сприйняття, осмислення і застосування на практиці, на жаль, залишається тим самим. Саме тому, як відзначалось у першому параграфі нашого

дослідження, як ніколи раніше актуальною стає модульна система освіти, суть якої полягає у тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати за запропонованою йому навчальною програмою, що містить в собі цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення поставлених цілей. При цьому функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контрольної до консультативно-координаційної [168]. Тому озброєння студентів формами самостійної роботи з обов'язковими елементами самонавчання є необхідним і актуальним способом удосконалення процесу навчання. За даними досліджень А. Хуторського, розвиток умінь самонавчання, тобто вмінь ініціювати, планувати і здійснювати навчальні дії співвідноситься з процесом розвитку рефлексивної активності студентів [156, с.126].

Термін «**рефлексія**» (від пізньолатинського reflexio – звернення назад) у спеціальній літературі почав використовуватись у 30-40 рр. ХХ ст. У сучасній науці рефлексія виступає як основа інтеграції різних галузей знань: філософії, синергетики, психології, педагогіки. Найбільш глибоке осмислення цього поняття подано у працях Б. Ананьєва, О. Анісімова, Л. Виготського, Б. Вульфо́ва, В. Давидова, О. Леонтє́ва, Л. Рубінштейна, Г. Щедровицького. У психології і педагогіці «рефлексія» розглядається як необхідний елемент людської діяльності і засіб її вдосконалення, при цьому акцент робиться на особистісній рефлексії, що торкається проблеми «Я-концепції». Вона пронизує всі форми діяльності людини. На думку В. Роменця, «рефлексія – це певна дія, спрямована на усвідомлення власних вчинків, розкриття їх сутності, а також розуміння процесів, що відбуваються в об'єктивній дійсності. Виходячи з цього, рівень рефлексивної активності повинен стати таким, щоби забезпечити людині можливість визначати стратегію власної поведінки» [131, с. 73].

О. Анісимов зазначає, що рефлексія є аналізом причин, утруднень і корекцією способів діяльності, а також особливим видом дослідницької діяльності [7].

Більш конкретне визначення «рефлексії» подають дослідники В. Давидов і В. Рубцов. Вони співвідносять це поняття зі зверненістю суб'єкта на

свій спосіб дії. Зміст цієї зверненості полягає у такому: а) критичному розгляді суб'єктом підстав для зміни об'єктивних обставин, як підстав для зміни власних дій; б) зміні чи коригуванні вироблених планів і задумів відповідно до змінених умов дії; в) критичному розгляді відповідності чи невідповідності своїх дій, їх безпосередніх результатів і подальших дій усім об'єктивним вимогам завдання, тобто в контролі за логікою розгортання своїх дій; г) критичній оцінці цілісного змісту свого способу дій як засобу вирішення цього класу завдань, визначенні міри його відтворювальних можливостей» [40, с. 19].

Н. Алексєєв вважає, що одним із найрозповсюджених розумінь рефлексії є її трактування як мислення, що передбачає різноманітні варіанти. Мислення як об'єкт рефлексії можна трактувати в надіндивідуальному плані – так вчиняють у логіці і під час розгляду відношення «наука – метанаука». Якщо під мисленням розуміється індивідуальне мислення, то об'єктом рефлексії може бути власне мислення. Можна зробити об'єктом рефлексії не мислення в цілому, а його окремі компоненти – поняття, судження, умовисновки, гіпотези і т. ін. – як у надіндивідуальному, так і в індивідуальному ракурсах [3, с. 41].

Існує також інше трактування «рефлексії». У цьому разі під цим поняттям розуміється не просто знання чи розуміння себе, а й розуміння іншого. Це своєрідний подвійний процес дзеркального відображення індивідами один одного, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відображається внутрішній світ першого дослідника [110, с. 145].

Із висловленого стає очевидним, що «рефлексія» – це: 1) осмислення довколишнього світу і розуміння способів самоорганізації для успішного існування в ньому; 2) розуміння сутності власних учинків і способів їх удосконалення; 3) осмислене сприйняття дій інших людей і можливостей коригування своєї поведінки для успішного співіснування з ними.

Цей висновок має принципове значення для розвитку вмінь іншомовно-

го самонавчання. Отримуючи певну іншомовну інформацію на заняттях, кожний студент відбиває її через власну свідомість, порівнює з уже наявним мовленнєвим досвідом у зв'язку із сприйнятим матеріалом й усвідомлює, наскільки почуте «нове» співвідноситься з наявним «попереднім». Залежно від рівня їх взаємодії, здійснюється індивідуальний вибір засобів для засвоєння нової інформації. На практиці виявляється, що одним студентам достатньо одноразового прослуховування нового матеріалу та його тренування на занятті, іншим – необхідна додаткова самостійна робота, без якої подальше просування вперед стає неможливим. Наступна доза матеріалу, що вивчається, заснована на попередній, не може бути засвоєною без реалізації рефлексивної активності тих, хто навчається. Тому для викладача важливим є врахування індивідуальних можливостей кожного студента в ході визначення домашніх завдань. Студентам, які слабо встигають, наприклад, доцільно задавати повторне ознайомлення з правилами утворення складних видо-часових форм дієслова, рекомендувати більш прості схеми побудови речень, не перевантажувати їх завданнями, що потребують складних граматичних перетворень. Виконання творчих завдань з використання такого матеріалу в мовленні можливо вимагати від більш здібних студентів [72, с. 238].

Ураховуючи той факт, що рефлексія є процесом дзеркального відображення індивідами один одного, не слід залучати до парної роботи різних за здібностями студентів, а також порівнювати якість виконаних ними домашніх завдань. Те, що для одних добре, для інших може виявитися недостатнім, тому демонстрація різниці у здібностях є не тільки недоцільною, а й шкідливою для процесу навчання. У цьому разі ми пропонуємо застосовувати метод активної асистенції, коли більш сильні студенти виступають у ролі викладачів, а їхні менш талановиті ровесники – в ролі учнів. Така парна самостійна робота дозволяє краще засвоїти матеріал як тому, хто пояснює, так і тому, хто сприймає повторне пояснення, а також зміцнює міжособистісні відносини у студентському колективі.

У сучасних експериментальних дослідженнях уявлення про рефлексію

використовується не тільки як один із пояснювальних принципів психічного розвитку, а й функції теоретичного засобу побудови предмета вивчення, коли рефлексія розглядається як механізм свідомості і важливий компонент мислення. З іншого боку, дослідження рефлексії як компонента творчого мислення, що реалізує його особистісну зумовленість, дозволяє виокремити крім інтелектуальної рефлексії, ще й особистісну рефлексію. Це зумовило необхідність визначення функцій рефлексії у взаємозв'язку інтелектуального й особистісного у психіці людини.

Розглянемо експериментальні факти і теоретичні засади, що дозволяють об'єднати тематику мислення та особистості в межах єдиного уявлення про рефлексивний механізм організації творчого мислення і саморозвитку особистості.

Однією з центральних проблем психології творчості є проблема виникнення психологічних новоутворень у творчому процесі; іншими словами – це виявлення, розвиток і набуття нових здібностей для здійснення творчої діяльності. Наприклад, під час вивчення іншомовної граматики на початковому етапі учні не мають лінгвістичного досвіду і не можуть доходити якихось логічних висновків щодо вживання тих чи тих граматичних форм. Отже, витрачається значний час на пояснення, утворення й уживання тих мовних конструкцій, аналогія яких відсутня в рідній мові тих, хто навчається. По мірі систематичного вивчення лінгвістичних основ іноземної мови, учні починають розуміти її лексико-граматичні закономірності і, внаслідок цього, на просунутому етапі вони можуть самостійно вивчати й засвоювати достатньо складні мовні явища. Наприклад, якщо у процесі вивчення англійської мови студенти усвідомлено і міцно засвоїли вживання видо-часової форми *The Present Continuous Tense*, то вони можуть цілком самостійно вивчити утворення і вживання інших часів групи *Continuous*. У процесі вивчення німецької мови студенти можуть опанувати складну форму *Perfect*, навчившись відмінювати дієслова *haben* та *sein* у *Präsens*. При цьому, як у першому, так і в другому випадку навчальні дії будуть здійснюватися студентами на підставі самостійно

поставленої мети навчання й самостійного відбору методичних засобів її досягнення. Отже, виникають психологічні новоутворення, тобто нові здібності особистості, які дозволяють їй долати труднощі на шляху вивчення іноземної мови.

Натомість, активізація рефлексивної активності студентів передбачає своєю кінцевою метою не тільки можливість самостійного лінгвістичного вдосконалення наявних у запасі студентів мовних засобів, а й способів формування і формулювання думки, тобто рефлексії мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Вплив рефлексії вербальних засобів на інтелектуальний розвиток людини вперше був відзначений у працях В. Гумбольдта. Розглядаючи цю проблему в різних контекстах, автор виокремив факт діалектичної єдності мовної форми і понятійного змісту й намагався показати, що системне оволодіння мовними формами (читання, письмо, граматики, вивчення іноземних мов «за правилами науки») призводить до мимовільного оволодіння ними і, отже, відбивається на здібності «розвитку понять та розробки ідей». У такий спосіб, у працях В. Гумбольдта подано надзвичайно важливу ідею діалектики мови та мислення, а також ідею створення сутності мови як його подолання через досконале оволодіння мовними формами: «будь-яке мовлення... є боротьба з думкою, в якій відчувається то сила, то безсилля» [37, с.34].

Ідеї В. Гумбольдта отримали подальший розвиток у працях Л. Віготського в контексті проблеми мислення і мовлення і, зокрема, проблеми мовленнєвого розвитку, під яким він розумів триєдність генетичних процесів, що належать до одного класу: 1) розвиток письмового мовлення; 2) засвоєння граматики рідної мови; 3) засвоєння іноземної мови [28]. В основі цієї триєдності лежить неминучість постійної рефлексії суб'єктом діалектичного зв'язку між мовою і мисленням, необхідність рефлексії мовної форми і понятійного змісту. Рефлексивне осмислення плану вираження і плану змісту вповні природне у процесі спеціально організованого навчання, коли окремі мовні факти приводяться суб'єктом до форми всезагальності. Останнє робить

можливим максимально вільне володіння мовними засобами, з одного боку, і формує рефлексію суб'єкта в мовленнєво-мисленнєвій діяльності – з іншого, оскільки іманентним боком розвитку мовленнєвої діяльності суб'єкта виступає постійна необхідність рефлексивних мисленнєвих дій, спрямованих на формування й формулювання думки. Необхідність рефлексії в ході узагальнення мовних і мовленнєвих явищ зумовлює виникнення самого механізму рефлексії. Така постійна рефлексивна активність з часом стає особливістю мислення індивіда, що полягає в його рефлексивній позиції в мовленнєвій діяльності.

Особливу роль «лінгвістичного» вивчення іноземної мови підкреслював Л. Щерба, ідеї якого набувають особливої актуальності у зв'язку з проблемою формування рефлексії у студентів, чия пізнавальна активність здебільшого лежить у сфері свідомого оволодіння предметами. Л. Щерба наголошував на двох основних типах існування мовної свідомості: 1) дві мови утворюють у свідомості людини «дві окремі системи асоціацій» і 2) дві мови утворюють «одну систему асоціацій» за умови, якщо друга мова вивчається свідомо у порівнянні з формами рідної мови. Лише другий тип оволодіння іноземною мовою науковець уважав значущим у сенсі його позитивного впливу на діалектичне мислення людини через усвідомлення діалектики мовних засобів і понятійного змісту: «нічого не можна пізнати без порівняння, а єдність мови і мислення не дає нам можливості відокремлювати думку від способів її вираження. Іноземна мова дає нам цю можливість, виражаючи ту саму думку іншими термінами, допомагає розкривати різноманітні засоби вираження і рідною мовою та навчає не змішувати способи вираження із сутністю речей....» [167, с. 74]. Таке «лінгвістичне» вивчення нової мовної системи, що здійснюється в тісному взаємозв'язку із системою рідної мови і є рефлексивним вивченням, оскільки в разі спеціально організованої навчальної діяльності з вивчення іноземної мови виникає ціла низка факторів, що впливають на формування мовленнєво-мисленнєвої рефлексії студента.

Окрім лінгвістичного аспекту рефлексивної активності слід відзначити

також і її мовленнєвий аспект, адже у процесі говоріння студенти приймають не тільки лінгвістичні рішення, а й рішення смислового характеру. Вперше проблему усвідомленості мовленнєвих процесів порушив Л. Виготський. Він зазначає: «...дитина володіє відомими вміннями в галузі мовлення, але вона не знає, що вона ними володіє. Ці операції неусвідомлені. Це позначається в тому, що вона володіє ними спонтанно, у певній ситуації, автоматично, тобто володіє ними тоді, коли ситуація в якихсь своїх більших структурах провокує її на прояв цих умінь, але поза певної структури – мимовільно, свідомо і навмисно – дитина не вміє зробити того, що вміє робити мимовільно. Вона обмежена, отже, в користуванні своїм умінням... Це відноситься цілком і до граматичних навичок дитини... Дитина вчиться у школі... усвідомлювати, що вона робить, і, отже, мимовільно оперувати своїми власними вміннями. Її вміння переводяться з безсвідомого автоматичного плану у план мимовільний, навмисний і свідомий» [29, с. 267-269]. У такий спосіб Л. Виготський уводить три характеристики: мимовільність, навмисність і свідомість. Ці поняття близькі, але не тотожні.

Відносно мовлення можна проілюструвати розбіжність цих понять такими прикладами. Потрапивши в ситуацію, що зазвичай викликає афективну реакцію – мені завдали болю, мене образили тощо – я можу мимовільно загальмувати свою реакцію і змовчати, а не відповісти такою самою образою. Це вже доволі високий ступінь регуляції власної поведінки. На ще більш високому ступені регуляції я не просто змовчу, а – відповідно з аналізом ситуації і з поставленою метою – оберу оптимальний спосіб реагування. Наприклад, зроблю вигляд, що не чув образи, або навмисно відреагую на неї жартом. Щодо свідомої мовленнєвої поведінки, то вона передбачає прийняття рішення стосовно кожного компонента мого висловлювання – наприклад, слова, інтонації і т. ін. Так трапляється, наприклад, на ранньому етапі оволодіння іноземною мовою, коли учень весь час приймає окремі рішення – яке слово вжити, яку граматичну структуру обрати, який інтонаційний контур використати.

Із висловленого випливає: 1) на сучасному етапі навчання іноземної мови рефлексія ініціюється самими студентами, зважаючи на потреби, що зростають, більш інтегруватися в загальноєвропейське співтовариство; 2) рефлексивна активність студентів виявляється: в) у педагогічному аспекті – в самостійному цілепокладанні; виборі власної освітньої траєкторії; набутті знань з різних дисциплін, що доповнюють одна одну за своїм смисловим змістом; самоконтролі і самоаналізі результатів навчання; б) у лінгвістичному аспекті – в усвідомленому засвоєнні мовних явищ, самостійній організації їх тренування в перед- мовленнєвій і мовленнєвій діяльності: від актуально усвідомлюваних мовних операцій до свідомо контрольованих мовленнєвих дій; в) у мовленнєвому аспекті – в тактиці мовленнєвої поведінки, коли студенти у процесі говоріння приймають не тільки лінгвістичні рішення (яке слово вжити, яку граматичну конструкцію обрати або який інтонаційний контур використати), а й рішення смислового характеру (відповісти грубістю на грубість чи стримати себе; погодитись із співрозмовником чи заперечити йому і т. ін.).

Отже, визначивши сутність і особливості процесу іншомовного самонавчання, а також характер творчих і рефлексивних дій, пов'язаних з його здійсненням у позааудиторний час, ми можемо приступити до розробки спеціальної системи вправ із самонавчання такого мовного і мовленнєвого матеріалу, який задовольнив би мовленнєві потреби студентів немовних вищих навчальних закладів, що все більше зростають.

Висновки з першого розділу

У процесі визначення теоретичних засад розвитку вмінь самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей у позааудиторний час було встановлено таке:

1. Самонавчання є розгорнутим процесом, у якому той, хто навчається,

бере на себе відповідальність за власне навчання, включаючи: постановку цілей навчання; визначення змісту навчання; розробку і планування програми навчання; організацію й управління своєю діяльністю, а також оцінювання її результатів.

Процес самонавчання за своєю структурою не відрізняється від процесу навчання, він містить ті самі складові ланки і розгортається за тією самою траєкторією пізнання: від цілепокладання до структури змісту, а від неї до методів засвоєння змістових елементів і контролю результатів навчання. За своєю організаційно-мотиваційною сутністю він далеко не адекватний процесу навчання, що ґрунтується на державних навчальних планах і програмах і здійснюється за ініціативою викладача обраними ним методами.

2. Лінгводидактичними особливостями процесу іншомовного самонавчання є:

– *відносно самостійної постановки цілей навчання* – самостійне цілепокладання на заняттях з іноземної мови, що проводяться за ініціативою студентів у позааудиторний час, полягає у постановці узагальнених освітніх цілей, адекватних відповідним загальнонавчальним цілям, але які поглиблюють їх додатковим смисловим змістом; і опосередкованих освітніх цілей, що відповідають плану запропонованих навчальних дій. Розвивальні і виховні цілі студентами не ставляться, але відповідні цим цілям процеси автоматично реалізуються як за рахунок смислового змісту матеріалу, так і за рахунок лінгво-мовленнєвої роботи над ним;

– *відносно програмування самостійної навчальної роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом*: 1) виключення цілеспрямованого вивчення іншомовної фонетики і граматики; 2) необхідність розширення словникового запасу як стандартною, так і експресивною лексикою; 3) активізація нової лексики не в тренувальних вправах, а відразу в реально мовленнєвій комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності; 4) виключення попередніх технічних вправ для підготовки до реального читання, письма, говоріння й аудіювання; 5) удосконалення всіх видів мовленнєвих умінь як в одно-

йменних видах мовленнєвої діяльності, так і в усіх взаємопов'язаних з ними;

– *відносно самостійного структурування змісту навчання іноземної мови* – зміщення уваги студентів із навчально-мовленнєвої роботи, що домінує на організованих викладачем заняттях, на реально мовленнєву діяльність у всіх формах її прояву: в читанні, письмі та говорінні. Саме така мовленнєва поведінка студентів у позааудиторний час дозволить їм без додаткових часових витрат на умовно мовленнєве тренування досягати результатів володіння іноземною мовою, що відповідає їхнім потребам;

– *відносно методів навчання, які самостійно обираються*, – з одного боку, їх пристосованість до індивідуальних і філологічних здібностей студентів, а з іншого – така їх ефективність, що призводить до досягнення реальних практичних результатів;

– *відносно засобів навчання, що самостійно обираються*, – пріоритет ідеальних над матеріальними й однойменність перших з відпрацьовуваними видами мовленнєвої діяльності, тобто у використанні читання як засобу вдосконалення вмінь читання; використання усного мовлення як засобу вдосконалення вмінь говоріння, використання письма як засобу вдосконалення вмінь письмового викладу думок;

– *відносно самоконтролю результатів навчання* – збільшення кількості його функцій до перевірки набуття знань та вмінь не тільки в іншомовній мовленнєвій діяльності, а й у пізнавально-професійній.

3. Жодний із наявних методів навчання іноземних мов не передбачає реальної самостійної роботи з удосконалення набутих мовних і мовленнєвих навичок та вмінь у позааудиторний час. Цей недолік компенсується інтегрованим навчанням якогось освітнього чи професійно-орієнтованого курсу засобами іноземної мови. Такий вид педагогічної інтеграції забезпечує створення штучного мовного середовища, в якому домінувальною є пізнавально-професійна діяльність, а іншомовна мовленнєва – обслуговуючою.

4. Основним способом прояву самонавчання є творча активність, що потребує не лише глибоких знань предмета і здатності трансформувати у

своїй свідомості інформацію, а й уміння подати свій варіант вирішення проблеми за обмежений час, що дається на обдумування, а також здатності застосувати отримані знання не тільки для вирішення мовленнєвих завдань в умовах навчальної діяльності, а й для вирішення особистісних проблем.

5. Процес самонавчання ґрунтується на рефлексивній активності ініціаторів самонавчання, що виявляється: а) *в педагогічному аспекті* – в самостійному цілепокладанні, виборі власної освітньої траєкторії; набутті знань з різних дисциплін, що доповнюють одна одну за своїм смисловим змістом; самоконтролі й самоаналізі результатів навчання; б) *у лінгвістичному аспекті* – в усвідомленому засвоєнні мовних явищ, самостійній організації їх тренування в мовленнєвій діяльності – від актуально усвідомлюваних мовних операцій до свідомо контрольованих мовленнєвих дій; в) *у мовленнєвому аспекті* – у тактиці мовленнєвої поведінки, коли студенти у процесі говоріння приймають не тільки лінгвістичні рішення, а й рішення смислового характеру.

Основні результати розділу 1 опубліковано в наступних працях автора [66], [67], [68], [70], [71], [73].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Будь-яка методика навчання ефективна в тому разі, якщо предмет навчання чітко визначений і структурований. Адже система вправ повинна бути зумовлена як своїм змістом, так і обґрунтована послідовністю виконання навчальних дій, що поступово ускладнюються і призводять до досягнення поставлених цілей.

Ще більш важливою є структура самостійного навчання, в якій студенти виступають не в ролі виконавців певної програми навчальних дій, а

самі є авторами такої програми, єдиним стимулом реалізації якої є мотивація навчання, тобто досягнення кінцевого результату.

Під час вивчення іноземної мови, як свідчать результати наших спостережень, рушійна сила самонавчання далеко не лінгвістична. Студенти звертаються до англійських джерел інформації не з метою розширення словникового запасу чи закріплення вмінь використовувати якийсь граматичний матеріал в усному чи письмовому мовленні, а з метою набуття додаткових пізнавальних, наукових або професійних знань.

Для того, щоб студенти могли самостійно вирішувати непрості методичні завдання засобами іноземної мови, їх слід забезпечити методичною дорожньою картою у вигляді *лінгводидактичної моделі розвитку вмінь самонавчання англійської мови у взаємозв'язку з набуттям додаткових знань з цікавого для них предмета.*

При цьому ми вважаємо, що така модель не може бути єдиною, оскільки самонавчання англійської мови може здійснюватися в різних лінгводидактичних процесах, наприклад: 1) у процесі читання, тобто здобуття додаткової інформації з англійських джерел; 2) у процесі написання доповідей на конференції з конкретних освітніх проблем та викладу матеріалів доповіді слухачам з його подальшим обговоренням. Кінцеві цілі зазначених процесів самонавчання мають не тільки практичний, а й інтегрований характер, найбільш типовий для самоосвіти сучасної молоді. Так, вилучаючи знання з англійських першоджерел, збираючи інформацію для підготовки тематичних доповідей іноземною мовою й викладаючи їх у письмовій чи усній формі з подальшим обговоренням написаного, студенти, з одного боку, розширюють свій кругозір, збагачують свою свідомість новими науковими і професійними знаннями, а з іншого боку, вдосконалюють свій іноземномовний словниковий запас, розвивають культуру іноземномовного мовлення, набувають нового лінгвістичного досвіду, поглиблюють свою філологічну освіту.

Для успішного досягнення таких інтегрованих цілей схарактеризуємо кожний із двох зазначених процесів самонавчання іноземної мови окремо,

подамо, відповідно, дві лінгводидактичні моделі, оскільки їх основотвірні компоненти читання, письмо і говоріння мають специфічні особливості, тим більше у скороченому прояві в умовах їх самостійного планування й реалізації.

2.1. Лінгводидактична модель процесу самонавчання англійської мови шляхом читання автентичних першоджерел

Як відомо, будь-яка педагогічна модель, й особливо модель процесу навчання, програмує конкретні навчальні дії і послідовність їх виконання для досягнення опосередкованих, а на їх підставі й узагальнених цілей навчання. У методиці навчання іноземних мов відомі сотні моделей навчання якихось видів мовленнєвої діяльності, мовного матеріалу, а також формування різноманітних видів компетентностей і розвитку певних мовленнєвих умінь. В їх значній більшості обґрунтовується послідовність методичних дій від найпростіших до більш складних: від набуття знань мовних явищ до формування навичок та розвитку вмінь їх застосування в мовленнєвій діяльності, що поступово ускладнюється. Це ускладнення виявляється в організації іншомовного спілкування, читання або письма з навчальними цілями, надалі з метою розвитку вмінь мовленнєвої поведінки, адекватної створеним ситуаціям, і, нарешті, з метою вирішення проблем, що виникають і є життєво зумовленими, засобами мови, яка вивчається.

Лінгводидактичні моделі процесів навчання різноманітних аспектів іноземної мови, що демонструють вищеописану послідовність навчальних дій для досягнення поставлених цілей, цілком логічні й дидактично обґрунтовані. Проте, вони не адекватні моделям самонавчання іноземної мови. Важко собі уявити студентів, які заради знаходження необхідної інформації з автентичних текстів спочатку вивчали б слова, що відповідають досліджуваній проблемі й записували їх у зошитах і тільки потім зверталися б до відповідних тематичних текстів, які містять далеко не всі з попередньо вивчених слів. У процесі самонавчання, як уже зазначалося, студенти бажають якомога

скоріше отримати передбачуваний результат, тому вони відразу звертаються до кінцевого продукту своєї діяльності й намагаються зробити його своїм надбанням. Особливо очевидно це виявляється у процесі самонавчання іноземної мови шляхом читання.

Методичні переваги такого читання мовою, що вивчається, обґрунтовані О. Тарнопольським. Науковець зазначає, що «традиційна стратегія роботи над текстом є стратегією «знизу – вверху», коли речення складаються з окремих слів, які сприймаються одне за одним; абзаци утворюються з окремих речень, а цілісний текст – з окремих абзаців. Така стратегія не сприяє розвитку повноцінних умінь читання іншомовних текстів, оскільки підштовхує студентів до використання двомовного словника, як тільки вони зустрічаються з незнайомим словом. Якщо таких слів досить багато, то читання перетворюється в дешифрування тексту і навички та вміння читання в нормальному середньому темпі просто не можуть розвиватися» [152, с. 76].

Надалі автор пояснює, що стратегії читання «знизу – вверху» протиставляється стратегія читання «зверху – вниз» і саме до неї слід привчати студентів з перших занять. Ця стратегія ґрунтується на тому, що спочатку на підставі перегляду всього тексту, читання заголовків і підзаголовків досягається розуміння більшої частини його змісту ...потім, у такий самий спосіб, визначається сенс окремих абзаців. Як наслідок, досягається повне розуміння тексту до початку осмислення кожного його слова. Тому, коли таке послідовне читання розпочинається... воно вже здійснюється на підставі розуміння загального сенсу. Це, по-перше, сприяє розумінню незнайомих елементів за допомогою здогадки і звернення до потенційного словника і, як наслідок, усуває необхідність використання двомовного словника. ...По-друге, у студентів вироблюється настанова на читання як вид мовленнєвої діяльності, що відбувається в достатньо швидкому темпі. ...По-третє, ця стратегія сприяє розвитку більшості режимів читання: переглядового, коли встановлюється найбільш загальний зміст тексту; ознайомлювального, коли визначається зміст його окремих частин і абзаців; вивчального, коли здійснюється дослівне

читання тексту [152, с. 76-77].

Ми поділяємо викладену точку зору, тим більше відносно до читання як засобу самостійного вдосконалення знань іноземної мови. Єдине доповнення до висловленого буде полягати в тому, що все ж таки без двомовного словника студенти нефілологічних спеціальностей навряд чи зможуть обійтися під час читання автентичних професійно орієнтованих текстів, які насичені спеціальною термінологічною лексикою, стилістичними особливостями наукового мовлення і багатозначними словами, всі значення яких неможливо було вивчити попередньо з багатьох об'єктивних причин. Проте, безумовно, робота з двомовним словником не повинна виконуватися до оглядового читання і розуміння загального змісту на підставі мовної та контекстуальної здогадки [76].

На підставі вищезазначеного, спробуємо визначити конкретні цілі самонавчання англійської мови шляхом читання, а також структурний зміст і методи їх досягнення для розробки моделі, що була заявлена вище.

Отже, *першою метою* нашої моделі буде: навчити студентів систематизувати наявні знання та програмувати прогнозований результат самонавчання. Для цього розвиваються вміння викладу наявних знань і формулювання пізнавальних інтересів тих, хто навчається. Результатом досягнення цієї мети є тези інформації, що підлягає відбору.

Друга мета нашої моделі буде полягати в тому, щоб студенти навчилися відбирати той друкований матеріал, який, на їхню думку, найбільше підходить для набуття пізнавальних (професійних, наукових) знань з проблеми, що вивчається. Для цього вони повинні оволодіти вміннями *оглядового читання* й уміннями мовної та контекстуальної здогадки. Результатом досягнення цієї мети стане набір текстів, в яких викладена цікава для студентів інформація.

Третя мета зазначеної моделі буде полягати в розвитку вмінь *ознайомлювального читання* для більш детального осмислення прочитаного і відбору тих частин тексту, які в подальшому зможуть стати підставою для складання вторинного тексту, тобто такого, що буде включати максимально повні за обсягом і логічно побудовані відповіді на запитання, які цікавлять сту-

дентів. Результатом досягнення цієї мети стануть уривки з текстів, готові до поєднання між собою у смислового і лінгвістичного відношеннях.

Четверта мета розроблюваної моделі буде полягати в розвитку вмінь *вивчального читання* для глибокого осмислення кожного речення тексту, що складається. Непотрібні, на думку студентів, речення, що були взяті з готових текстів, будуть або повністю виключатися з того варіанту, який складається, або перефразовуватися, уточнюватися чи доповнюватися для відбиття думок його автора. Для вирішення такого методичного завдання студенти повинні навчитися семантизувати мовний матеріал, що міститься у відібраних уривках, за допомогою двомовних і тлумачних лексикологічних словників, а також осмислювати цю мовну інформацію шляхом її уявного з'єднання з уже наявними лінгвістичними знаннями й утворювати в такий спосіб нові смислові зв'язки. Результатом досягнення цієї мети будуть ті перекладені рідною мовою мовні одиниці з уривків текстів, які неможливо було зрозуміти на підставі мовної та контекстуальної здогадки, а також перший варіант вторинного тексту, що складається.

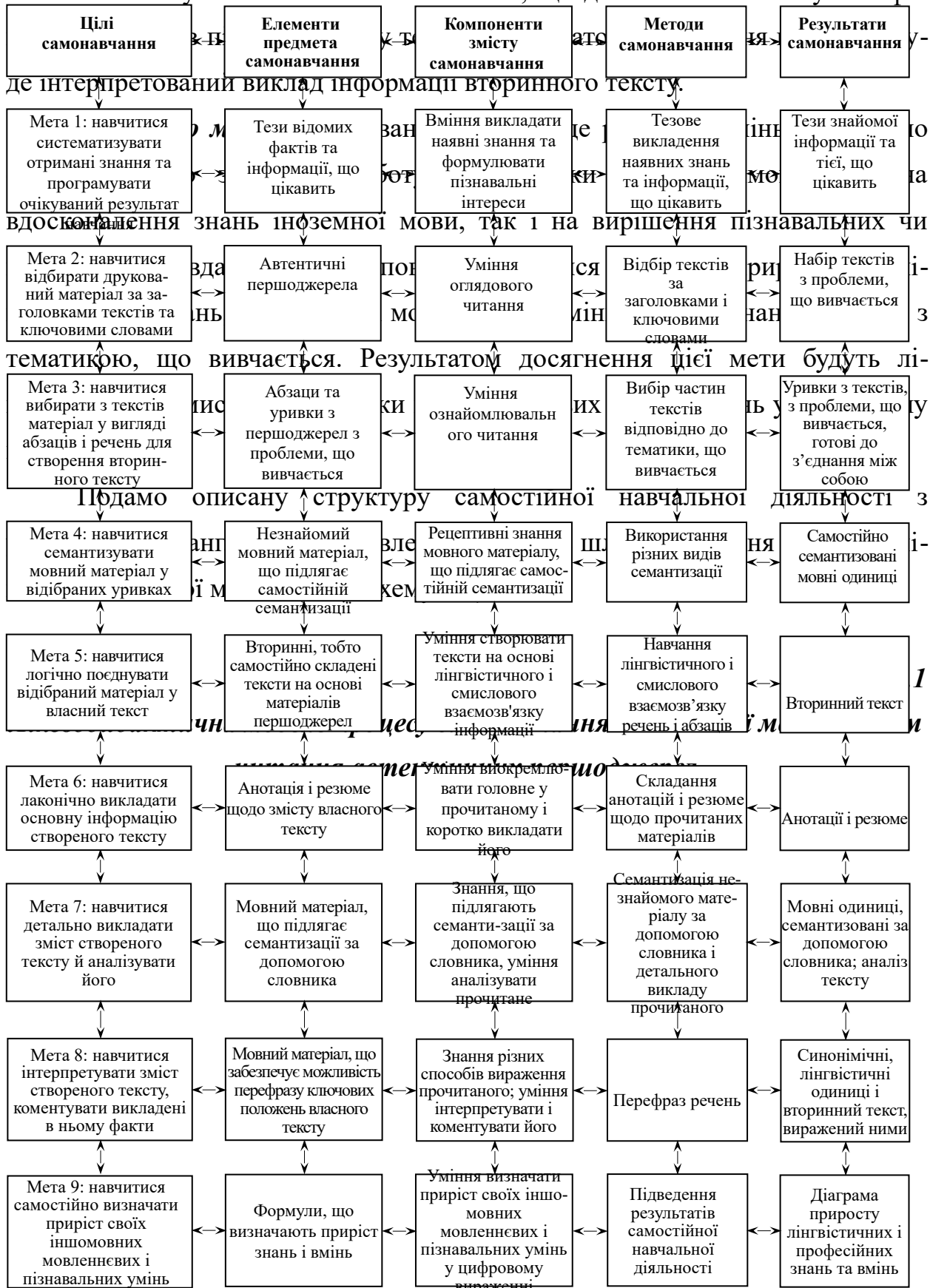
П'ятою метою планованої моделі буде розвиток умінь створювати свої, нові тексти у зв'язку із заданою темою з уривків переглянутих текстів з урахуванням таких вимог: 1) логіки викладу думки; 2) повноти здобутої під час читання інформації; 3) логічного та смислового взаємозв'язку всіх абзаців тексту; 4) використання типових для такого жанру стилістичних одиниць, характерних для автентичного мовлення. Результатом досягнення цієї мети стане остаточний варіант вторинного тексту, що складається.

Шостою метою майбутньої моделі буде розвиток умінь коротко, лаконічно викладати основну інформацію з переглянутих та самостійно складених матеріалів у вигляді анотацій і резюме. Результатом досягнення цієї мети буде усний і письмовий короткий виклад підготовленого тексту, а також короткий аналіз здобутої інформації.

Сьомою метою цієї моделі буде розвиток умінь детально викладати зміст складеного тексту, а також аналізувати наявну в ньому інформацію. Для

цього студентам необхідно самостійно вибрати із словника висловлювання, що дозволяють продукувати оцінні судження. Результатом досягнення цієї мети стане детальний виклад свого тексту та його аналіз.

Восьмою метою розроблюваної моделі буде розвиток умінь викладати прочитане у власній інтерпретації. Для цього студентам необхідно самостійно знайти у словниках висловлювання, що дозволяють коментувати фа-



Як видно з моделі, практичні мовленнєві вміння у вигляді переглядово-го, ознайомлювального та вивчального читання випереджають відповідні їм лексичні знання, що повною мірою відповідає самостійному способу навчання. У моделі також відсутнє формування навичок вживання лексичного матеріалу автентичних текстів, оскільки багаторазове виконання однакових дій не є типовим для процесу самонавчання. Проте, це не означає, що самостійне читання може здійснюватися в неприродному уповільненому темпі. Його темп зростає по мірі самого читання, а не в домовленнєвій практиці, як це має місце у процесі організованого навчання.

Особливу увагу хотілося б приділити проблемі контролю результатів самонавчання англійської мови шляхом читання. У моделі наочно

продемонстровано, що цей процес не тільки обов'язковий, як у будь-якій іншій методиці, а й є метою самонавчання, оскільки студенти повинні навчитися самостійно оцінювати результати своєї роботи у вигляді приросту знань та вмінь в обох видах діяльності: іншомовній мовленнєвій і пізнавальній (професійній).

Опановуючи методику самонавчання англійської мови шляхом читання, студенти стикаються з необхідністю не тільки складати вторинні тексти за матеріалами автентичних першоджерел, а й вибирати з них інформацію, необхідну для створення письмових тематичних виступів у вигляді доповідей.

Такий процес самонавчання англійської мови шляхом підготовки письмових творчих робіт розглянемо в наступній частині нашої дисертації.

2.2. Тематична доповідь як засіб розвитку вмінь іншомовного самонавчання

Ідея вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь шляхом письмової мовленнєвої творчості не нова в методичних дослідженнях. Вона була трансформована з методики навчання рідного усного мовлення на основі письма і належить відомому українському психологу І. Синиці. Наприкінці 60-х років минулого століття науковець проводив дослідження з учнями початкових класів, суть яких полягала у трикратному описі явищ природи. *Перший опис* був спонтанним й учні говорили те, що могли без якоїсь підготовки. Експериментатор записував їхню промову. Потім він знову звертав увагу дітей на ту саму картину або на ті самі явища природи, про які вони щойно говорили. При цьому акцент зміщувався з яскраво виражених деталей на завуальовані. Наприклад, дітям пропонувалося уважно розглянути хмари, їх колір, форму, траєкторію руху й спробувати за цими ознаками описати погоду. Експериментатор ставив дітям уточнювальні запитання і тим самим спонукав їх до більш глибокого осмислення побаченого. Така робота завершувалася завданням письмово описати той самий пейзаж, але з обов'язковим урахуванням об-

говорених деталей.

Другий опис був письмовим. Він здійснювався у вигляді домашнього твору. Під час письма, зауважував І. Синиця, «створювалися найбільш якісні мовленнєві твори». Учні визначали послідовність викладу думок, добирали мовленнєві зразки, що найбільш підходять, використовували нові лексичні комбінації слів з наявного в них словникового запасу; деякі намагалися навіть римувати окремі слова для художнього вираження побаченого. У процесі письма можна було неодноразово звертатися до написаного і багаторазово вдосконалювати його.

Третій опис цього самого пейзажу знову був усним, але він значно відрізнявся від першого. Найкращі зразки мовлення, створені під час письма переходили в усне мовлення учнів. При цьому мовлення кожного вдосконалювалося не тільки тими мовленнєвими знахідками, які створювалися самими авторами, а й тими зразками мовлення, що мали місце в інших роботах. Успішно реалізовувався принцип мимовільного запам'ятовування мовленнєвої інформації. Відтак, самостійна письмова мовленнєва творчість взаємозбагачувала усне мовлення всіх учасників описаного експериментального навчання [138].

Проте, розвиваючи рідне усне мовлення на основі письмового, школярі вирішували одне *мисленнєве* й одне *лінгвістичне* завдання. Мисленнєве полягало в поглибленому проникненні у природні явища довколишньої дійсності, а лінгвістичне – в доборі найбільш яскравих, барвистих висловів для їх опису.

В подальшому ідею навчання усних тематичних висловлювань на підставі письма було перенесено в методику навчання іноземних мов. Вона також реалізовувалась у трикратному викладі однієї й тієї самої теми в послідовності: усно – письмово – усно [92]. Натомість при цьому поряд з поглибленням смислового змісту іншомовного мовлення, вирішувалися як мінімум три лінгвістичні завдання: 1) вибір із двомовного словника додаткових мовних явищ; 2) їх граматичні перетворення для нормативного поєднання з раніше вивченим; 3) продукування самостійно утворених фраз,

що попередньо не зустрічалися в іншомовній мовленнєвій практиці. Наприклад, описуючи весну, учні після написання відповідного домашнього твору вживали в усному мовленні такі фрази, як «to melt away, snow-break, gardens in full bloom, to blossom out, opening buds etc.» [92].

Іншомовне мовлення учнів удосконалювалося ще більшою мірою за рахунок виконання самостійних письмових творчих робіт по мірі ускладнення мовленнєвого завдання, а звідси і способів його лінгвістичного вирішення. Так, аналізуючи прочитані художні твори, учні повинні були не стільки здійснювати письмовий переказ прочитаного, скільки аналізувати його зміст, а саме: риси характеру головних героїв, їхні вчинки і справи; а також висловлювати своє ставлення до них [39].

Говорячи про письмову мовленнєву творчість як засіб удосконалення усних мовленнєвих іншомовних умінь, не можна не згадати результати досліджень Г. Бедросової (1979); Т. Глазунової (1997), Т. Єналієвої (1979); Г. Ільїної (1986); Л. Колкера (1975); І. Мельник (2001) та ін. У всіх цих працях подано обгрунтовані схеми вправ з розширення словникового запасу учнів для письмового вираження думок, а також комунікативні завдання, що спонукають уживати створені під час письма мовленнєві конструкції в усному мовленні.

Проте, в жодному із зазначених досліджень одночасно не вирішувалися два рівноцінні завдання: 1) створення змістової бази висловлювання на підставі вивчення ділової та наукової літератури мовою, що вивчається; 2) лінгвістичне оформлення у зовнішньому письмовому, а потім усному мовленні думок, що виникають у ході здобуття нової смислової інформації. Відтак, приступаючи до підготовки такого виду самостійної роботи як *доповідь*, перед студентами виникають два невідомих параметри: «що говорити» і «як це виразити засобами іноземної мови».

На перший погляд зміст і структура попередньої моделі надає вичерпні відповіді на ці запитання. Створюючи вторинний текст із відібраних смислових уривків різних текстів і komponуючи їх відповідно до логіки викладу

думок, студенти утворюють новий зміст, виражений тими мовними засобами, якими він поданий у прочитаних статтях. Проте, «тематична доповідь» – це не огляд інформації з проблеми, яка вивчається. «Тематична доповідь» – це дослідницька робота, в якій подано оцінку автором подій, які він викладає» [106, с. 132]. Основною характеристикою дослідницької діяльності є доведення,... «за якого справедливості деякого судження-тези здійснюється через спростування судження-антитези, що суперечить їй» [155, с. 142].

Тому людина, яка пише доповідь, спочатку у внутрішній промові формує думку про те, як довести чи спростувати якусь тезу автора опорного тексту, а потім добирає такий відомий їй мовний матеріал, який у зовнішній промові найбільш повно й точно відобразить його думку. А буває й так, що мовних засобів не вистачає в іншомовному словниковому запасі того, хто пише, і він, на підставі лінгвістичних знань, самостійно вибирає з двомовного словника слова і вислови, що найбільш підходять для досягнення цієї мети, і трансформує їх у таку форму, що дозволила б утворити граматично нормативне речення, а звідси і грамотне аргументоване письмове мовлення.

Із висловленого випливає залежність між якістю іншомовного самонавчання і вдосконаленням внутрішнього мовлення за допомогою письмових творчих робіт.

Для підтвердження висловленого положення звернемося до результатів деяких психологічних досліджень.

З психологічного погляду, внутрішнє мовлення розглядається як прояв прихованих мовленнєво-рухових реакцій, до яких як додаткові приєднуються слухові, зорові подання слів, тобто сліди попередніх подразників від мовлення, що слухається або читається [143, с. 176]. Внутрішньому мовленню властиво багато ознак зовнішнього мовлення: усного й письмового. В них спільний лексичний фонд, одні й ті самі граматичні норми та мовні моделі, однакова екстралінгвістична співвіднесеність. Внутрішнє мовлення має особливе функціональне призначення. Його основними функціями є обдумування, пошук правильного рішення, аналіз та синтез. Саме ці функції внутрі-

шнього мовлення й забезпечують підготовку зовнішнього мовлення [138]. У рідній мові це виявляється в інтенсивній мисленнєвій та емоційно-психічній діяльності, в іноземній – мисленнєва діяльність спрямована на вилучення з мовного запасу необхідних засобів, а також на формування розгорнутої логіко-граматичної групи. Сформована у внутрішньому мовленні фраза підпадає під аналіз, контроль і подальшу обробку [84].

Зовнішня і внутрішня форми мовлення взаємозумовлені й взаємозалежні, тому і процеси їх удосконалення також взаємопов'язані. Психологами встановлено, що однією з причин недосконалості усного мовлення є його недостатня підготовленість у внутрішньому мовленні [138]. Отже, від ступеня розвиненості внутрішнього мовлення залежить досконалість мовлення зовнішнього, усного й письмового.

Розвиток внутрішнього мовлення, у свою чергу, передбачає застосування різноманітних прийомів, з-поміж яких значну роль відіграє письмове вираження думок. Це пояснюється тим, що внутрішнє мовлення, що супроводжує письмову мовленнєву творчість, суттєво відрізняється від внутрішнього мовлення під час говоріння. У першому випадку внутрішнє мовлення має словесний характер, у другому – характеризується предметно-зображувальним кодом, в якому головна роль належить наочним уявленням і схемам [48]. Звідси випливають розбіжності у процесах перекодування. В ході вираження думок у письмовій формі здійснюється перехід від внутрішнього проговорювання слів до їх літерного вираження, тобто загальний характер коду не змінюється, він залишається словесним. Під час говоріння відбувається перехід від предметно-зображувального коду внутрішнього мовлення до мовленнєво-рухового коду усного мовлення; тут немов би здійснюється переклад з мови образів і уявлень на мову слів.

Розглядувані процеси перекодування розрізняються також і за темпом і за ступенем складності переходу від одного коду до іншого. Вираження думок у письмовій формі характеризується більш повільним темпом перекодування, що дає можливість свідомо контролювати зазначений процес [48].

В усному мовленні процес перекодування здійснюється миттєво й зазвичай не помічається під час самоспостереження [49]. Отже, порівняно з усним мовленням, письмова мовленнєва творчість потребує більших витрат мисленнєвої праці, а «чим складніше мисленнєва діяльність, тим більш складною стає внутрішнє мовлення» [159, с. 193]. Ускладнення ж внутрішнього мовлення, як відомо з теорії розвитку мовленнєвої діяльності, сприяє його вдосконаленню, що виражається в його економізації і скороченні. Процес скорочення у внутрішньому мовленні співвідноситься зі швидкістю «виходу» мовлення зовнішнього. Чим більш компактним є внутрішній монолог, тим менше часу витрачається на «вихід» його у внутрішнє мовлення. З цього випливає, що ускладнення внутрішньої роботи, пов'язаної з вирішенням письмового завдання, створює умови для вдосконалення внутрішнього мовлення, а досконалість внутрішнього мовлення відбивається на розвитку мовлення зовнішнього [87].

Використання письмової мовленнєвої творчості у процесі навчання усного мовлення необхідне ще й тому, що воно, як свідчать численні психологічні дослідження, забезпечує попередження того, що підлягає зовнішній реалізації. Задуму висловлювання у процесі говоріння підпорядковується відбір слів із довготривалої пам'яті і комбінування їх у синтагми та речення в оперативній пам'яті [49]. При чому необхідність відбору слів для складання повідомлення змушує попереджувати кожну з подальших ланок при видачі попередніх [47]. З іншого боку, задум формується в механізмі попередження, що належить вже до висловленого в цілому. Зазначене свідчить про важливість попереджувального синтезу процесу мовленнєвого творення, особливо для породження монологічного висловлювання, що є «продуктом індивідуальної побудови» [24, с. 18] і в якому формування думок здійснюється одночасно з процесом говоріння [53, с. 117].

Виходячи з того, що попереджувальний синтез у творенні мовлення є однією із форм прояву закону випереджувального відображення дійсності, І. Зимня виокремлює три типи попередження в мовленнєвій послідовності: а) по лінії словесно артикуляційної стереотипії; б) по лінії лінгвістичних об-

ставин, що належать як до лінгвістичної ймовірності сполучення слів, так і до реалізації розгортання граматичних правил; в) по лінії смислових обставин розкриття задуму, що виявляється на відрізках висловлювання більших, ніж речення» [53, с. 117]. Зв'язність, плавність, невимушеність монологічного мовлення, як зазначає автор, може мати місце лише в тому випадку, якщо попередження в момент говоріння відбувається за всіма зазначеними напрямками [там же].

Розвиток же механізму попередження на кожному із зазначених рівнів відбувається швидше під час вирішення письмових мовленнєвих завдань [137]. Це пояснюється тим, що процес письмового вираження думок, на відміну від процесу усного мовлення, характеризується беззвучністю. Робота мовленнєво-рухового аналізатора в ході вирішення письмового мовленнєвого завдання, за даними Н. Жинкіна, дещо змінюється. Широка галузь інтрорецептивних аферентацій виключається, оскільки творення звуків не відбувається, і відпадає будь-яка необхідність у регулюванні аеродинамічних умов фонацій, мовленнєве дихання тим самим полегшується й переключається на вільний вдих та видих [47]. Увага, в такий спосіб, звільнюється від участі у виробництві звуків й звертається на відбір слів й попередження як цих слів, так і фраз, що повинні бути написаними. Більш того, попередження сенсу кожного подальшого речення й мовних засобів його зовнішньої реалізації в ході вираження думок у письмовій формі відбувається в уповільненому темпі, що створює можливість ретельного обдумування як змісту висловлювання, так і способів його мовного оформлення. При повторному усному викладі думок за аналогічною схемою вживання кожного слова, словосполучення і речення відбувається як на більш високому рівні, так і в більш швидкому темпі. Це пояснюється тим, що той, хто говорить, здебільшого, як засвідчили численні експерименти І. Синиці, вживає у мовленні ті смислові й мовні моделі, які він створив під час письма [137]. Це призводить до помітного скорочення в усному мовленні пауз і невиправданих розривів, прискорення актуалізації мовного матеріалу, переключення уваги з форми висловлювання на його

зміст, логічного викладу думок.

Натомість сам факт запису думок на папері не відіграє формальної ролі і не є самометою, він сприяє активізації аналітико-синтетичної роботи другої сигнальної системи, тобто всього мисленнєвого процесу. Під час вирішення письмового мовленнєвого завдання у студентів з'являється можливість створити найбільш якісний мовленнєвий твір, оскільки вони мають час для ретельного обдумування змісту висловлювання і плану викладу; перед ними відсутній співрозмовник, що знімає значну частину емоційного навантаження і дає їм можливість спокійно відбирати й організовувати мовний матеріал; вони можуть повернутися до вже написаного і внести в нього будь-які логіко-стилістичні і мовні корективи. Крім того, уповільненість темпу письмового мовлення дозволяє студентам пригадати весь пройдений (у зв'язку з темою викладу) мовний матеріал і творчо застосувати його. В усному мовленні, особливо на початковому етапі його розвитку, той, хто говорить, насамперед вживає конструкції, які лежать у нього «наготові» і стали для нього не тільки звичними, а й найкоротшими з усіх можливих повідомлень [82]. Тому, як зазначали деякі дослідники (Т. Гущина, Л. Колкер, Г. Левицька, Т. Медведєва), у письмових висловлюваннях учнів часто можна зустріти нові, творчо перероблені варіанти вживання мовного матеріалу, які в подальшому переходять в усне мовлення.

Отже, самотійна письмова мовленнєва творчість і тим більше у вигляді наукових чи професійно-орієнтованих доповідей удосконалює внутрішнє мовлення тих, хто навчається, а вона, у свою чергу, поступово скорочуючись, удосконалює мовлення зовнішнє.

Якою ж є структура процесу самотійного навчання усного англійського мовлення шляхом підготовки й реалізації письмових творчих робіт у вигляді науково-тематичних чи професійно-орієнтованих доповідей? Надамо відповідь на це запитання в наступній частині нашого дослідження. Адже лише визначивши структуру цього процесу можна запропонувати раціональну методику його проведення.

2.3. Лінгводидактична модель процесу самонавчання англійської мови шляхом підготовки та викладу тематичних доповідей

Ураховуючи, що *підготовка* тематичної доповіді передбачає: 1) перегляд і відбір тематичних першоджерел мовою, що вивчається; 2) набуття нових освітніх і лінгвістичних знань; 3) осмислення нової змістової й лінгвістичної інформації, тобто утворення нових смислових та лінгвістичних зв'язків у процесі зіставлення раніше і наново набутих смислових і лінгвістичних знань; 4) аргументоване подання нових смислових відомостей з опорою на попередні засобами мови, що вивчається; 5) спростування необгрунтованих смислових фактів і підтвердження реально наявних іноземною мовою; 6) виклад подальшої перспективи розвитку досліджуваної смислової проблеми мовою, що вивчається; 7) письмове подання всієї доповіді в цілому іноземною мовою; а її реалізація полягає в: 1) викладі змісту написаного іноземною мовою і відповідях на запитання, що надійшли від слухачів; 2) самооцінці результатів проведеної смислової й лінгвістичної роботи у вигляді підрахунку її приросту. Структура процесу самонавчання англійської мови за всіма ланками, що його складають, може бути такою:

Перша мета – навчитися переглядати друкований матеріал і відбирати той, що відповідає темі виступу (доповіді), що передбачається. Тому елементами процесу самонавчання будуть оригінальні тематичні тексти, а також мовний матеріал, що підлягає мовній здогадці. Компонентами змісту процесу самонавчання будуть уміння оглядового читання й інтуїтивно досягнуті знання смислотвірних мовних явищ. Результатом досягнення цієї мети стане набір оригінальних тематичних текстів з перекладом ряду його частин рідною мовою студентів на підставі мовної та контекстуальної здогадки.

Друга мета – навчитися вивчальному читанню відібраних друкованих матеріалів, що дозволяє набути знань нової смислової інформації і знань нового мовного матеріалу, за допомогою якого ця інформація виражена. Для

впевненості в адекватності сенсу, що сприймається, студенти під час реалізації цієї мети можуть скористатися двомовними словниками в разі необхідності. Із висловленого очевидно, що елементами самонавчання буде відібраний з кожного тексту друкований матеріал і нормативно перекладена лексика та граматики, що складає його. Компонентами змісту процесу самонавчання будуть уміння вивчального читання й знання мовних явищ, набуті як інтуїтивно, так і за допомогою перекладу низки слів і висловів за допомогою словника. Результатом досягнення цієї мети стане набір текстів або їх частин, що відповідають темі доповіді, яка передбачається, а також новий, відібраний із автентичних першоджерел лексико-граматичний матеріал.

Третя мета – навчитися осмислювати нову змістову й лінгвістичну інформацію. Для цього у свідомості людини повинні утворитися смислові зв'язки між новими й уже наявними тематичними і лінгвістичними знаннями. Ці зв'язки у вигляді нових словосполучень і речень будуть елементами предмета самонавчання, а його компонентами змісту стануть уміння утворювати ці зв'язки для подальшого створення нового мовленнєвого твору у вигляді тематичної доповіді. Результатом досягнення даної мети самонавчання буде чорновий варіант, тобто начерки доповіді, що готується.

Четверта мета – навчитися аргументованому поданню нових смислових відомостей, що повинно виражатись у реченнях, які доводять інформацію, яка неоднозначно сприймається. Наприклад, ми готуємо доповідь про освіту в Англії і повідомляємо про новий тип навчальних закладів. Нам недостатньо констатувати факт їх наявності в усіх великих містах країни. Нам необхідно довести їх спроможність, доступність широким масам населення, а також порівняти їх з приватними школами, які добре себе зарекомендували. Тому на цьому етапі елементами предмета самонавчання будуть ті уривки доповіді, що передбачається, в яких відповідні докази будуть мати місце. А компонентами змісту навчання будуть уміння викладати ці докази засобами мови, що вивчається. Результатом досягнення цієї мети стане вдосконалений варіант доповіді з реченнями аргументованого і пояснювального типу.

П'ята мета – навчитися виражати незгоду, сумнів з приводу деякої інформації; проведення її критичного аналізу. Наприклад, ми готуємо доповідь про реформу охорони здоров'я в США. Поряд з перевагами ми називаємо її недоліки й обґрунтовуємо свою думку. У зв'язку з цим, елементами предмета самонавчання будуть ті частини доповіді, що передбачається, в яких будуть висловлюватися й аргументуватися сумніви відповідно певної інформації. Компонентами змісту навчання стануть уміння виражати незгоду з чимсь і доводити свою думку. Результатом досягнення цієї мети процесу самонавчання буде вдосконалений варіант доповіді з реченнями спірного і доказового типів.

Шоста мета – навчитися виражати перспективи розвитку ідей, викладених у доповіді. Це означає, що студенти повинні настільки глибоко усвідомити сенс того, що викладається, щоб запропонувати свої варіанти вирішення означених проблем. Звідси елементами предмета самонавчання будуть ті частини доповіді, в яких висловлюються припущення подальшого розвитку подій, які викладаються. Компонентами змісту навчання будуть уміння виражати мовою, що вивчається, власні судження щодо вирішення поставлених в доповіді завдань. Результатом досягнення цієї мети буде вдосконалений варіант доповіді з реченнями, що програмують подальший розвиток розглянутих проблем.

Сьома мета – навчитись узагальнювати викладене й робити відповідні висновки. У зв'язку з цією метою, елементами предмета самонавчання є речення узагальнюючого характеру, що виражають висновки за змістом викладеного. Компонентами змісту самонавчання будуть уміння викладати в письмовому вигляді проблеми, що вивчаються, у вигляді доповіді іноземною мовою з використанням об'єктивних даних та їх обґрунтованих коментарів. Результатом досягнення цієї мети буде остаточний варіант доповіді в письмовому вигляді іноземною мовою.

Восьма мета полягає в готовності студентів до викладу доповіді з поверненням уваги до її основного змісту. Тому елементом предмета самонавча-

ння є план викладу думок у вигляді ключових запитань і тез відповідей на них. Компонентом змісту процесу самонавчання буде вміння складати такий план у його короткому та розгорнутому варіантах. Результатом досягнення цієї мети буде тематична доповідь в її усному поданні іноземною мовою.

Дев'ята мета полягатиме у здатності студентів відповідати на запитання слухачів і вести дискусію з ними. У зв'язку з цим, елементами процесу самонавчання є запитання, що спонтанно виникають, та відповіді на них. Компонент змісту процесу самонавчання – це вміння спонтанно виявляти змістову й лінгвістичну компетентність з проблеми, що обговорюється. Результатом досягнення цієї мети є відповіді на запитання слухачів.

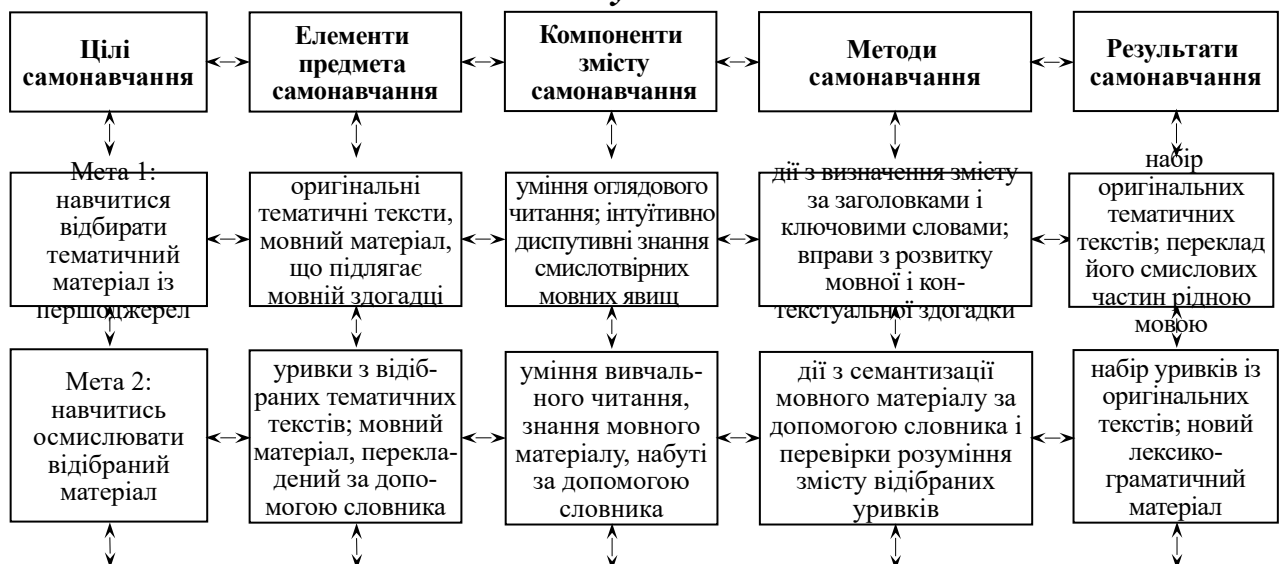
Десята мета полягає в самостійному оцінюванні результатів навчальної діяльності шляхом визначення приросту освітніх і лінгвістичних знань. Тут елементами предмета самонавчання будуть спеціальні формули, що дозволяють визначити, наскільки людина розширила свій кругозір з досліджуваної проблеми і наскільки збільшився її словниковий запас та рівень іншомовних мовленнєвих умінь. Компонентами змісту самонавчання стануть уміння здійснювати ці математичні операції для одержання об'єктивних даних з установлення результативності самонавчання англійської мови шляхом підготовки й викладу тематичної доповіді.

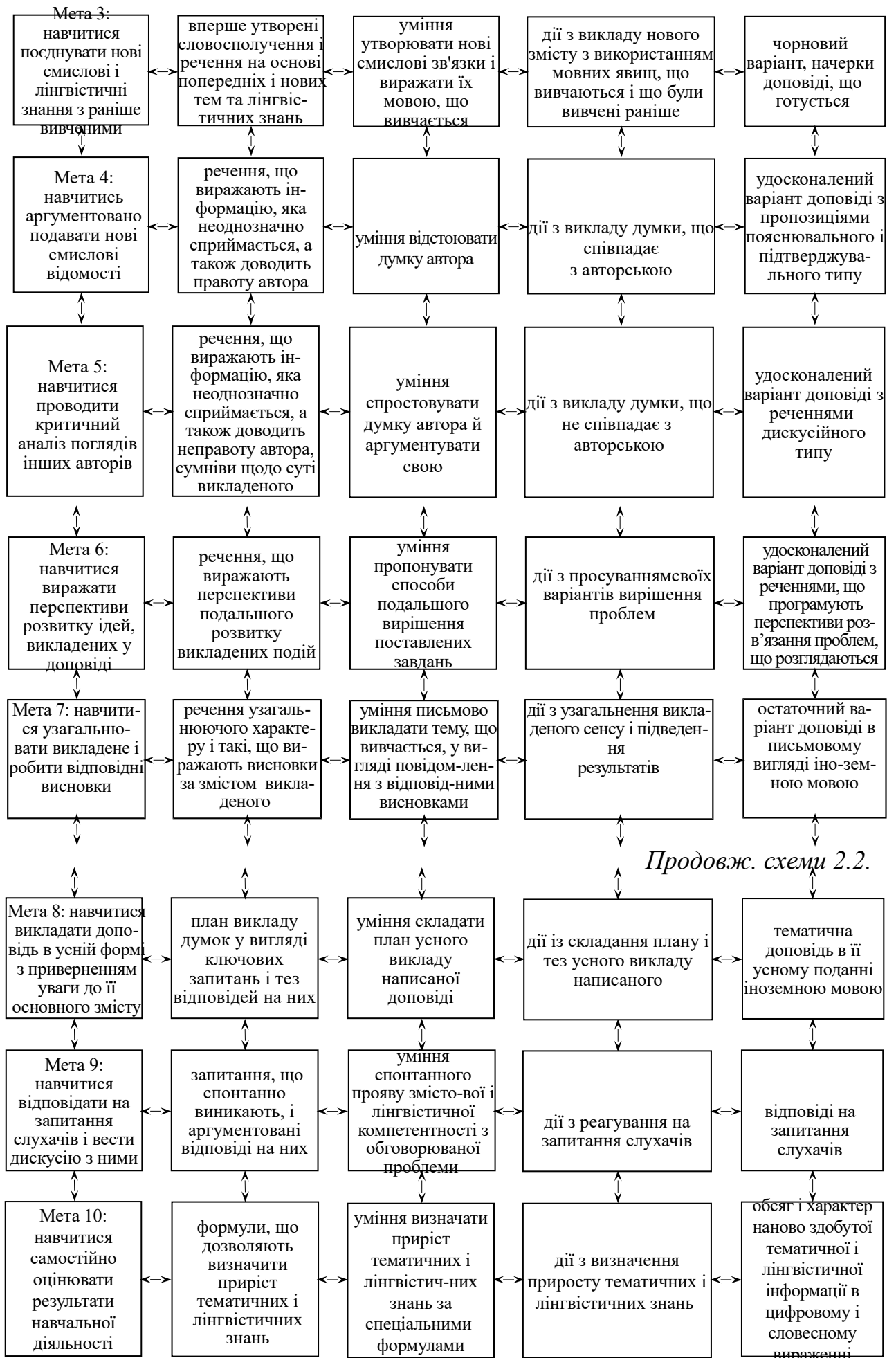
Такий детальний опис цього процесу самонавчання дає підстави подати його у вигляді відповідної лінгвістичної моделі (див. Схему 2.2.).

Схема 2.2.

Лінгводидактична модель процесу самонавчання англійської мови шляхом

підготовки і викладу тематичної доповіді





2.4. Методичні дії з розвитку вмінь самонавчання англійської мови в позааудиторний час

Практично в усіх методичних дисертаціях їхні автори на підставі обґрунтованих теоретичних положень пропонують свою систему вправ з навчання того мовного матеріалу, що був предметом їхніх досліджень. Ми не можемо прийняти таку форму подальшого викладу наших думок. Але суть не в тому, що ми відмовляємося від подання практичної реалізації нашої методичної концепції, йдеться про необхідність зміни способу її презентації.

Такий спосіб демонстрації процесу навчання як «послідовно виконувани різнотипові вправи» не підходить нам. Адже вправи в навчанні це «багаторазове виконання тими, хто навчається, певних дій з метою вироблення й удосконалення навичок та вмінь» [106, с. 449]. Дійсно, у процесі навчання учні і студенти багаторазово читають незнайомі слова, щоб сформувати навички читання, багаторазово пишуть слова, що вивчаються, щоб сформувати навички орфографії, багаторазово відповідають на запитання до навчального тексту, щоб розвинути вміння переказувати текст. Всі ці дії, безумовно, називаються вправами.

Творчі мовленнєві дії з удосконалення вмінь комунікації більшість методистів також називають вправами. Так, В. Скалкін для розвитку вмінь усного мовлення пропонує респонсивні, ситуативні, репродуктивні, описові, дискусивні, композиційні та ініціативні вправи [139].

Іншого погляду дотримується Є. Пассов. Він, обґрунтовуючи свій комунікативний метод навчання іншомовного говоріння, пропонує називати всі виконувани методичні дії – участю в реалізації різноманітних ситуацій. Так, у процесі ситуацій відбувається презентація матеріалу, що вивчається,

формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь. Дослідник не вживає термін «вправа», оскільки вважає їх технічно невиправданою роботою. Основною характеристикою мовленнєвої діяльності, на його думку, є новизна форми викладу думок, продиктована ситуацією спілкування, що раптово виникла [116].

Третю позицію щодо номінації дій, що призводять до становлення комунікативних умінь висловлює В. Плахотник. Він зазначає, що сенс комунікації полягає в її реальній потребі, що не співпадає в різних ситуаціях, які раптово виникли. Крім того, в більшості випадків не існує людей, що однаково думають, і тому за одних і тих самих обставин різні люди будуть демонструвати різну мовленнєву поведінку. Тому реально комунікативні дії він пропонує називати не вправами, а «комунікативними завданнями» [121].

У нашій роботі ми будемо дотримуватися погляду В. Плахотника не тільки тому, що творчі мовленнєві дії не передбачають тренування, тобто вправ для вироблення навичок, а ще й тому, що процес самонавчання, як зазначалося вище, не може включати однотипові дії; навпаки, студенти завжди намагаються досягти мети найкоротшим шляхом, тобто вони прагнуть до здійснення мінімальної кількості допоміжних дій для здобуття реально комунікативного мовленнєвого продукту.

Водночас, плановані ними комунікативні дії не можуть виконуватись у хаотичній послідовності. Повністю покластися на методичну інтуїцію тих, хто навчається неможливо. Тому ми запропонуємо їм два алгоритми методичних дій: перший – з самонавчання англійської мови у процесі читання; другий – з самонавчання англійської мови у процесі письма, що буде поданий у вигляді підготовки та викладу тематичної доповіді. Структура кожного з алгоритмів буде ґрунтуватися на встановленій нами структурі процесу іншомовного самонавчання, а також на дидактичній логіці організації процесу самостійного засвоєння і застосування знань.

Для досягнення передбачуваних нами результатів самонавчання англійської мови у процесах читання та письма, представимо разом з алгори-

тмами методичних дій рекомендації щодо їх виконання.

У педагогічній літературі під методичними рекомендаціями зазвичай розуміють особливим чином структуровану інформацію, що визначає порядок, логіку та акценти вивчення будь-якої теми. Їх завдання – рекомендувати найбільш ефективні, раціональні варіанти, зразки дій відносно певного виду діяльності. У даному разі вони особливо необхідні, оскільки призначені не лише для викладачів, але й також для студентів. Для викладачів – методичні рекомендації пропонують найбільш оптимальні педагогічні вчинки для досягнення поставлених цілей навчання. Безумовно, викладачі залежно від досвіду роботи зможуть вносити деякі корективи у хід виконання рекомендованих дій і, можливо, таким чином ще більшою мірою удосконалять нашу методику. Що стосується студентів, ми вважаємо, що їм слід діяти у повній відповідності до наших рекомендацій, оскільки недостатнє урахування будь-якої з них може призвести до порушення логіки розробленого процесу навчання.

Ми вважаємо доцільним виклад передбачуваних рекомендацій у двох частинах. Перша буде відповідати методичним діям для досягнення самонавчання англійської мови у процесі читання; а друга зображатиме методичну поведінку студентів для досягнення цілей самонавчання у процесі письма. Тому розглянемо кожний алгоритм методичних дій із самонавчання англійської мови у процесах читання та письма та методичні рекомендації до них окремо.

2.4.1. Алгоритм методичних дій із самонавчання англійської мови у процесі читання. Як видно з відповідної лінгводидактичної моделі процесу самонавчання (С. 81), для досягнення першої мети студенти повинні здійснити самостійний відбір текстів за їх заголовками і ключовими словами. Цій роботі повинна передувати найголовніша, на нашу думку, інтелектуальна дія. Вона полягає в осмисленні поставленого завдання в цілому, тобто в усвідомленні сенсу проблеми, підсумуванні наявних у зв'язку з нею знань і прогнозування перспективи їх розширення. Без виконання цих розумових дій

студенти можуть опинитися в океані інформації, що є в мережі Інтернет, яку відібрати й згрупувати буде їм не під силу. Тим більше наприкінці роботи вони не зможуть адекватно оцінити приріст смислової і лінгвістичної інформації до тієї, якою вони вже володіють.

Отже, **методика роботи з досягнення першої мети процесу само-навчання англійської мови шляхом читання полягає в наступному:**

- 1) Написанні тез у вигляді окремих речень, що містять відому інформацію з відповідної теми під рубрикою «I KNOW»;
- 2) Написанні тез у вигляді окремих фраз у зв'язку з тією інформацією з теми, яку бажано б було отримати під рубрикою «I'D LIKE TO KNOW».

Наприклад:

«ACID RAIN»

As to this problem:

<i>I KNOW</i>	<i>I DON'T KNOW</i>
1. Acid rain is a form of acid precipitation.	1. Other forms of acid precipitation are
2. Acid rain is formed when coal is burnt.	2. Other fossil fuels which cause acid precipitation are
3. Sulfur dioxide combining with the moisture in the atmosphere forms sulfuric acid rain.	3. Other chemical substances that form acid precipitation are
4. There are man-made sources that cause acid rain.	4. Some other sources that cause acid precipitation are
5. Acid rain is very dangerous for lakes and ponds.	5. Acid precipitation also threatens
6. Acid rain may slow down the natural decay of dead animals in the soil.	6. Valuable nutrients in the soil ruined by acid rain are

7. Acid rain affects trees.

7. The most sensible plants to the acid precipitation are

Крім того, слід підготувати ще одну сторінку для збору непередбачуваної, але дуже важливої й цікавої інформації.

Зробивши все це, студенти під час читання будуть закріплювати і систематизувати наявні знання й шукати в текстах те, що запланували дізнатися з теми, яка вивчається.

Методика роботи з досягнення другої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

- 1) Написанні ключових слів за запрограмованим матеріалом.
- 2) Почерговому введенні кожного ключового слова у програму комп'ютера та роздрукуванні з ними відповідних текстів.
- 3) Перегляді відібраних текстів з метою розуміння загального сенсу і виділення в них змісту, який цікавить.
- 4) Записі заголовків інших текстів (складних для розуміння) та їх уведенні у програму комп'ютера для перекладу рідною мовою.
- 5) Перегляді відібраних за заголовками текстів і виділенні в них тих місць, які є важливими для розкриття теми, що вивчається.

Методика роботи з досягнення третьої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

1) Повторному читанні виділених частин текстів для уточнення як їх загального сенсу, так і окремих смислових деталей. Так, наприклад, у ході оглядового читання уривку «Acid rain», студентам було зрозуміло, що йдеться про одну з необхідних їм інформацій. Під час повторного читання цього ж матеріалу, завдяки самостійній семантизації таких фраз, як: «Acid snow and acid dust are commonly considered as acid precipitation. Acid is produced naturally from the ocean. Emissions of sulfur oxides and nitrogen oxides cause acid rain. Acid rain also affects trees, and threatens agricultural crops and forests», студенти розширили свої уявлення про зазначену екологічну проблему.

- 2) Систематизації вторинно прочитаного матеріалу за запрограмовани-

ми підтемами;

3) Записі на додатковому аркуші паперу заголовків цікавої, але раніше не запрограмованої інформації.

Наприклад: The origins of the term «Acid rain»; The indications of acid rain; Scientific methods to reduce acid precipitation; Animals and plants that are the most sensitive to acid rain; Regions of Ukraine where acid precipitation fall the most often; The world environmental organizations that solve the problem of acid rain etc.

4) Систематизації матеріалу за додатковими підтемами.

Методика роботи з досягнення четвертої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

1) Детальному ознайомленні з кожним уривком відібраного матеріалу.
2) Виокремленні в кожному з них незнайомих лінгвістичних явищ, але можливих для самостійної семантизації за допомогою мовної і контекстуальної здогадки.

3) Записі перекладу цих мовних явищ для розширення свого словникового запасу й самовдосконалення культури мовлення.

4) Закресленні в уривках зайвих, на думку студента, деталей, що ускладнюють сприйняття загального сенсу.

Методика роботи з досягнення п'ятої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

1) Написанні короткого вступу до наново створюваного тексту (2-3 речення). Наприклад: «Rain that mixes with sulfur dioxide and nitrogen oxide in the atmosphere is called acid rain. Sulfur dioxide is released into the atmosphere when power plants and furnaces burn fossil fuels that contain sulfur, such as coal and oil. Nitrogen oxides come mainly from the exhausts of motor vehicles».

2) Розподілі відібраних уривків текстів за домінуювальним сенсом усередині кожної смислової групи.

3) Усуненні повторів однакової інформації (якщо така наявна у відібраних уривках) шляхом: узагальненого, максимального повного, але

одноразового викладу певної думки; Наприклад: в одному з уривків пишеться «Acid precipitation can be harmful to forests, soils, crops, drinking water and fish», у другому про це саме говориться так «Acid rain threatens fish, birds, animals and agricultural harvests», а в третьому уривку зазначено, що «Soils, forests and rivers are very sensible to acid precipitation». У наново створюваний текст всі ці речення по суті про одне й те саме включати не слід. Узагальнена інформація може мати такий вигляд «Acid precipitation threatens soils, forests, rivers and all the living organisms that live in them»; б) закреслювання речень, в яких повторюється одна й та сама думка.

4) Об'єднанні речень з однієї підтеми в абзаци з урахуванням їх лінгвістичного взаємозв'язку, що виявляється в: а) узгодженні часів; б) різнотивому викладі підметів; в) уточнювальному викладі обставин місця й часу; г) початку кожного наступного абзацу у смислового взаємозв'язку з попереднім і лінгвістичному взаємозв'язку слів хоча б за однією з ознак.

Прикладами лінгвістичного взаємозв'язку речень і абзаців можуть бути такі:

1. Acid precipitation is not limited (The Passive Voice) to areas with heavy industry. Acid-producing pollutants can be carried (The Passive Voice) hundreds of miles by the wind. That means that damage from acid rain can occur far from the source of the pollution.

2. There are two big factories in our city.

There are also large shoe plants there.

But unfortunately there are very few green parks in it.

Проте такі вміння у створенні вторинних автентичних текстів не набуваються самі собою. Розпочинати слід з пояснення способів смислового і лінгвістичного взаємозв'язку речень та абзаців на заняттях у навчальний час. Ми рекомендуємо виконувати наступні тренувальні вправи:

1. *Прочитайте речення і придумайте до нього наступні, кожне з яких співвідносилось б з одним із підкреслених слів.*

Наприклад: “Twenty years ago an Italian bought a small house with a shed, which was stuffed with old things”.

- 1) This shed spoiled the view and his new owner decided to pull it down.
- 2) When he had been sorting out the things in the shed he had found an old picture which was later overrated by the art critics.

2. Прочитайте речення й напишіть до нього три наступних, кожне з яких належало б до одного із слів попереднього і тим самим нарощувало б загальний сенс.

Наприклад: “I chose the profession of a teacher , because I like children”.

- 1) Especially I like to teach them Biology.
- 2) This is a necessary subject for them because it lets them know the laws of the vital functions of different living things.
- 3) Among them they can study the vital activity of the most perfect living substance – a human being.

3. Прочитайте речення і напишіть до нього ще два, які уточнюють підмет (присудок, обставину місця і обставину часу).

Наприклад: 1) Mankind has worried about ecology for a relatively short time. 2) Twenty years ago humanity was proud of huge factories belching dark smoke into the air. 3) The population of our planet thought the earth would easily absorb all the pollutants.

4. Прочитайте абзац і придумайте до нього три варіанти продовження.

Наприклад: Mankind has worried about ecology for a relatively short time. A hundred years ago, people proudly sent postcards of their hometown picturing huge factories. People were proud of these enterprises because they showed that their town or city was doing well economically.

- 1) Economic progress was important to many people, and pollution was simply considered an important side effect of growth and progress. Most people thought the earth would easily absorb all the pollutants being poured into the water and the air, or they simply did not think about it.

- 2) But during the second half of the 20th century, two major events happened, that made people change their attitude towards ecology. First, following World War II, industrialization began to spread out from Europe and America to the rest of the world. Second, the population began to grow rapidly.
- 3) Since that time mankind's activities have posed numerous threats to the environment, resulting in the disappearance of species and their habitats and the general depletion and exhaustion of natural resources.

5. Прочитайте абзац і перетворіть його у два самостійних абзаци, але взаємопов'язаних за сенсом.

Наприклад: There are natural and man-made sources that cause acid precipitation. Sulfates and nitrates that form acid in the atmosphere are produced naturally from the ocean and from lightning during thunderstorms. Most man-made emissions of sulfur oxides and nitrogen oxides come from burning fossil fuels for energy and from exhaust smoke.

There are natural and man-made sources that cause acid precipitation. Sulfates that form sulfuric acid in the atmosphere are produced naturally from the ocean, when volcanoes explode and from formerly living things when they die and decay. Nitrogen forms nitric acid from tiny microorganisms that work in the soil, from lightning during thunderstorms or from forest fires.

Most man-made emissions of sulfur oxides and nitrogen oxides come from burning fossil fuels (coal, gas and oil) for energy and from exhaust smoke. This includes fossil-fueled power plants that produce most of the electricity people use. Motor vehicles burn gasoline or diesel fuel to take people where they want to go, and furnaces burn oil or gas to heat the people's homes, schools and businesses.

6. Прочитайте три групи слів і складіть з кожною з них по одному абзацу. Пов'яжіть ці абзаци загальним сенсом.

Наприклад: 1. newspapers, magazines, scientific books. 2. forests, parks, rivers. 3. birds, animals, fish.

1. The world community is concerned about what is happening to the ecology. Newspapers, magazines and scientific books write about existing air, land

and water pollution. They write that the Earth is our home and all people must take care of it. We must take all possible measures to lessen contamination and to save our health.

2. Forests, nature parks and rivers are of great importance for people's health. Plants support the human immune system and prevent illnesses. They also influence our nervous system favourably. Therefore it is necessary to create nature parks. There are a lot of such parks in Ukraine and in Europe. They are created to protect rare animals and birds.

3. In Europe and in this country groups like "Greenpeace" fight for "animal rights". This organization states that people have to respect and protect birds, animals and fish to save ecology. And of course some efforts are being made to achieve this goal.

7. Прочитайте заголовки тем і придумайте, як їх об'єднати загальним сенсом.

Наприклад: 1. Kyiv is the capital of Ukraine. 2. We are responsible for those we tamed. 3. I am proud of my work. 4. "Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise".

Kyiv is the capital of Ukraine. I live here. This is a beautiful city. There are a lot of parks, squares and gardens in it. One of the biggest parks in Kyiv is the Zoo. Unfortunately it is neglected at present. People forget that they are responsible for those they tamed. I work at this Zoo. I try to do my best to take care of our animals. I am a veterinary surgeon by profession. I'm proud of my work. It is noble, but very difficult. Every day I get up at 6 a.m. and go to the cages. Then I go to the kitchen to control the technology of cooking for the animals. At 11 a.m. I examine sick animals. From 12 to 1 o'clock I can have my lunch. Fortunately I do everything in time. It is so because "early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise".

Наш досвід практичної роботи виявив, що виконання подібних вправ на заняттях дозволяє студентам накопичити досвід лінгвістичного і смислового взаємозв'язку речень і абзаців для логічного й аргументованого викладу

думок у процесі виконання різноманітних видів мовленнєвої діяльності.

Під час складання вторинних текстів у позааудиторний час цей досвід реалізується й удосконалюється, але вже не в тренувальній роботі, а в процесі створення власного мовленнєвого продукту, яким є вторинний тематичний текст.

Методика роботи з досягнення шостої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

1. Написанні основних смислових віх складеного тексту у вигляді словосполучень, стверджувальних речень чи запитань, поданих у логічній послідовності і програмуванні обсягу висловлювань.

Наприклад:

а) *ключові словосполучення*: acid precipitation (3), sulfur dioxide (2), nitrogen oxide (4), man-made emissions (2), natural sources (4), to be sensitive to (5), to affect trees (2), valuable nutrients (4) – Загалом: висловлювання обсягом 26 речень.

б) *стверджувальні речення*: Acid precipitation is considered a global ecological problem (4). Sulfur dioxide and nitrogen oxide rise into the air (6). There are natural and man-made sources of acid precipitation (5). Streams and lakes are very sensitive to acid precipitation (2). Acid rain also affects trees (3). It can ruin valuable nutrients in the soil (4) – Загалом: висловлювання обсягом 24 речення.

в) *запитання*: How can you characterize the problem of acid rain? (5) What forms of acid do you know? (4) What makes acid precipitation fall? (7) How does acid precipitation affect natural resources? (8) What is called dry deposition? (2) What are the ways to solve this global environmental problem? (4) – Загалом: висловлювання обсягом 30 речень.

Як видно з поданого вище прикладу, обсяг висловлювань програмується цифрою, що відповідає максимально можливій кількості речень, складених з кожним із ключових словосполучень, речень і запитань, що утворюють зв'язки за сенсом висловлювання.

2. Письмовому, а потім усному викладі основної інформації складеного тексту.

Першорядність письма за визначенням багатьох психологів обґрунтовується можливістю створення найбільш якісного мовленнєвого твору, в якому завдяки наявності часу продумуються як суть викладу думки, так і її форма. Під час подальшого усного викладу інформації мовні і мовленнєві достоїнства письмового мовлення знаходять місце в його усній формі.

Методика роботи з досягнення своєї мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

- 1) Семантизації тих мовних складових тексту, які не отримали належного еквіваленту рідною мовою, тому цей вид семантизації може здійснюватися за допомогою двомовного словника.
- 2) Читанні всього тексту з концентрацією уваги на деталях його змісту.
- 3) Написанні деталізованих запитань до тексту, які за своєю формою повинні бути або спеціальними або альтернативними, тобто такими, що не передбачають короткої відповіді.
- 4) Письмових, а потім усних відповідей на самостійно складені запитання.
- 5) Детальному викладі тексту без будь-яких опор.
- 6) Аналізі змісту прочитаного за смисловими віхами тексту (ключовими словосполученнями, реченнями, запитаннями).

Наприклад, “The problem of acid rain has been considered as a global ecological problem for a relatively short time because eighty years ago industry didn’t affect the environment so negatively. But now the situation has changed greatly. Number of factories is constantly increasing. More and more harmful chemicals are releasing into the atmosphere.

Two chemicals that cause acid rain are sulfur dioxide and nitrogen oxide. Sulfur dioxide is released into the air when power plants burn fossil fuels that contain sulfur, such as coal and oil. Nitrogen oxides come mainly from the exhausts of motor vehicles. These substances combine with water in the

atmosphere to form strong acids and threaten the nature. There are some evidence that acid precipitation can be harmful to forests, soils, crops, drinking water and fish. It can even damage buildings and statues, causing the stone in them to dissolve.

So as far as we can judge, most acid precipitation comes from the activities of humans, there are also ways humans can control it. These include reducing the amount of nitrogen oxides emitted from smokestacks, burning low-sulfur oil and coal, and adding special devices called catalytic converters to automobile exhausts to reduce pollutants. Another way to reduce acid precipitation is through energy conservation.

So we can conclude that the problem of acid rain hasn't been solved yet. But the scientists do their best to find some new effective methods to overcome it.

Як видно з поданого прикладу, смисловий синтез тексту відрізняється від його переказу власним обґрунтуванням студентами тієї чи тієї проблеми, висловленням ними своєї позиції з її обов'язковою аргументацією, залученням додаткових знань щодо суті питання, яке викладається.

Методика роботи з досягнення восьмої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

- 1) Підкреслюванні в кожному абзаці тексту тих частин речень, які можуть бути викладені в іншому лінгвістичному варіанті.
- 2) Доборі до кожного підкресленого висловлювання варіанта його синонімічної заміни.

Наприклад: “The problem of acid rain has been considered as a global ecological problem for a relatively short time because eighty years ago industry didn't affect the environment so negatively. But now the situation has changed greatly. Number of factories is constantly increasing. More and more harmful chemicals are releasing into the atmosphere.

Two chemicals that cause acid rain are sulfur dioxide and nitrogen oxide. Sulfur dioxide is released into the air when power plants burn fossil fuels that contain sulfur, such as coal and oil. Nitrogen oxides come mainly from the

exhausts of motor vehicles. These substances combine with water in the atmosphere to form strong acids and threaten the nature. There are some evidence that acid precipitation can be harmful to forests, soils, crops, drinking water and fish. It can even damage buildings and statues, causing the stone in them to dissolve.

So as far as we can judge, most acid precipitation comes from the activities of humans, there are also ways humans can control it. These include reducing the amount of nitrogen oxides emitted from smokestacks, burning low-sulfur oil and coal, and adding special devices called catalytic converters to automobile exhausts to reduce pollutants. Another way to reduce acid precipitation is through energy conservation.

So we can conclude that the problem of acid rain hasn't been solved yet. But the scientists do their best to find some new effective methods to overcome it.

- 3) Написанні тексту в його інтерпретованій формі.
- 4) Усному викладі тексту в його інтерпретованій формі.
- 5) Підкреслюванні в тексті тих його смислових частин, які потребують додаткового пояснення і коментарів.

Наприклад: 1. Acid precipitation affects trees. – Acid precipitation affects the size and colour of leaves, sometimes it may seep into the ground and affect the health of the soil at the base of the tree.

2. Streams and lakes are very sensitive to acid rain. – When lakes or ponds become acidic, the acidic content kills the fish eggs, frog eggs, and the tiny plants and animals that fish and frogs eat. Fish are unable to handle the increase in acid and they die.

3. This is called dry deposition. – It's when some of the sulfur oxides and nitrogen oxides are carried in the air a short distance and fall back to earth before they can mix with moisture and become acid precipitation.

- 6) Написанні до кожної підкресленої частини її власного трактування.
- 7) Відтворенні тексту з власною інтерпретацією викладених у ньому фактів.

Методика роботи з досягнення дев'ятої мети самонавчання англійської мови шляхом читання полягає в такому:

1) Письмових відповідях на самостійно поставлені запитання під рубрикою «I DON'T KNOW», які програмувалися до початку виконання методичних дій з самонавчання англійської мови за вищеописаним алгоритмом.

2) Написанні речень, що містять непередбачувано одержану інформацію.

3) Підрахунку кількості наново здобутої смислової інформації з теми “Acid rain” засобами англійської мови.

При цьому за обсяг однієї інформації приймемо один наново здобутий смисловий факт.

Наприклад: у рубриці «I KNOW» одержано 15 одиниць інформації, у рубриці “I FOUND OUT” – під час відповідей на заплановані запитання одержано 22 одиниці інформації, непередбачувано одержана інформація – 5 одиниць інформації.

4) Підрахунку попередньо засвоєної і наново здобутої інформації.

Наприклад: $15 + 22 + 5 = 39$ одиниць інформації.

5) Визначенні приросту знань з теми, що вивчається, у відсотках (відома + наново здобута інформація: 42 одиниці інформації = 100% , ЗНАЛИ – $35,7\%$, ДІЗНАЛИСЬ – $64,2\%$). Отже, у смисловому відношенні студенти збагатили свої професійні знання на $64,2\%$.

Відтак, ми визначили приріст смислової інформації, здобутої внаслідок самостійного читання автентичних текстів з теми “Acid rain”. Надалі визначимо приріст лінгвістичної інформації. Для цього кожному студенту слід:

1. Виписати з тексту раніше незнайомі мовні одиниці англійською мовою. Наприклад: air pollutants, to use, chemicals, emissions, decline of the economy, scrubbers, fossil fuels, to emit, sulfur dioxide, nitrogen oxide, the moisture in the atmosphere, man-made sources, a furnace, natural decay, valuable nutrients, agricultural crops, exhausts of motor vehicles, a source of the pollution, catalytic

converters, energy conservation, dry deposition, precipitation, to be of great importance for, to survive, reproduction, air contamination, to absorb, compounds, to demolish, deterioration, disrupted statues, fertilizers, inestimable, interrelation, outcomes, to preclude, renewable, a shrimp, a salmon, a snail darter, to prevent, unlawful, a walrus, a meltdown, to bounce back.

2. Написати переклад цих одиниць рідною мовою в темпі природного письма. Рецептивний приріст складе 84 %.

3. Переказати складений текст з підрахунком кількості вживаної нової інформації, що дозволить установити приріст лінгвістичної інформації на репродуктивному рівні. Репродуктивний приріст складе 71 %.

4. Увести кожне мовне явище у власні речення, що дозволить установити приріст лінгвістичної інформації на продуктивному рівні. Продуктивний приріст складе 66,3 %.

2.4.2. Алгоритм методичних дій та рекомендації щодо їх виконання із самонавчання англійської мови у процесі письма. На перший погляд може здатися, що методичні дії з самонавчання англійської мови шляхом письма, тобто письмового викладу думок у формі тематичної доповіді, будуть копіювати ті, що виконувалися для розвитку вмінь із самонавчання англійської мови шляхом читання. Адже для того, щоб отримати нові відомості з будь-якої проблеми, людині необхідно знайти цю інформацію у друкованих або електронних джерелах, прочитати, осмислити її і скласти свій текст, а потім донести нові знання в поєднанні з наявними до слухачів (співробітників, учасників спільних проектів тощо).

Натомість слід ураховувати, що створюваний під час читання текст дуже відрізняється від того, що створюється під час письма. У першому випадку, як було продемонстровано вище, студенти читають і відбирають готовий матеріал із різних першоджерел, логічно пов'язують його за смисловими частинами й отримують новий вторинний текст. Їхня самостійна мовленнєва творчість може виявитися лише в написанні невеликого вступу, висновків чи

речень, що пов'язують окремі абзаци в один смисловий блок. У другому випадку, як зазначалося вище, написання тематичної доповіді є видом наукової мовленнєвої творчості, коли той, хто її готує, повинен не монтувати текст із відібраних частин, висловлених іншими авторами, а писати свій науковий тематичний твір, у якому він може погоджуватися чи не погоджуватися з якоюсь думкою, пропонувати свій варіант розв'язання проблеми, доводячи й обґрунтовуючи свої погляди.

Така робота певною мірою нагадує письмове творче завдання, яке пропонували практично всі методисти, що досліджували проблему навчання письма як виду мовленнєвої діяльності – це тематичні твори.

Наприкінці 40-х років минулого століття К. Ганшина доводила доцільність письмового викладу прочитаного тексту зі зміною особи (тобто від третьої особи однини чи множини) як «закріплювача усного мовлення» [30]. На початку 60-х років Л. Стродт запропонувала вдосконалювати усне мовлення шляхом листування російських школярів з їхніми німецькими однолітками, де вони у своїх листах знайомились один з одним, розповідали про свої щоденні справи [149]. У 70-і роки Т. Гущина вперше обґрунтувала необхідність письмового викладу думок для розширення лінгвістичних і мовленнєвих можливостей тих, хто навчається. Проте твори за змістом і за формою повинні були ґрунтуватися на опорному тексті, що був поданий у підручнику [39]. Письмовий переказ фабульних текстів із викладом власного ставлення до подій, що в них висвітлюються, введено в навчальний процес М. Пайвіною вже у 80-і роки; а Я. Колкер у той же період часу досліджував природу письмової мовленнєвої творчості і довів, що саме вона здатна вдосконалювати не лише лінгвістичний обсяг усного мовлення, а й його стилістичний склад і культуру [117, с. 69].

Резервні можливості письмової мовленнєвої творчості як джерела вдосконалення усного мовлення для більшості учнів розкрила Р. Мартинова наприкінці 80-х – початку 90-х років. Нею запропоновано таку систему вправ перед написанням творів і після них, що забезпечували перехід найбільш

якісних мовленнєвих зразків, створених під час письма, в усне мовлення не тільки тих, хто їх увів, а й тих, хто їх почув під час слухового сприйняття письмових творів [93].

У всіх цих та інших дослідженнях, присвячених визначенню впливу письмової мовленнєвої творчості на усне мовлення, акцентувалася увага на лінгвістичному, стилістичному вдосконаленні іншомовного говоріння. Іншими словами, переважно вирішувалось одне завдання: знайти під час письма найкращий спосіб викладу власних думок.

Сьогодні, коли письмо посідає провідне місце у створенні ділової документації, в організації діяльності міжнародних організацій, недостатньо вирішувати лінгвістичні завдання. Письмові творчі тексти у вигляді доповідей покликані формувати світогляд ділових партнерів, впливати на прийняття серйозних економічних і політичних рішень. Саме тому мовлення автора повинно бути науково обґрунтованим, аргументованим, переконливим і доступним для розуміння тих, до кого воно в подальшому буде звернено. Такі письмові тексти не можуть складатися з уривків чужих думок, їх слід писати самостійно із залученням значного обсягу відповідної інформації з різних джерел для її аналізу і коментарів. Тому алгоритм методичних дій із самонавчання англійської мови у процесі письма буде мати свої специфічні особливості.

Розглянемо ці дії відповідно до лінгвістичної моделі (див. Схему 2.2, С.94-95).

Методика роботи з досягнення першої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Осмисленні всього того, що відомо з цієї проблеми і написанні тез у вигляді окремих речень, що містять відому інформацію під рубрикою «I KNOW».
2. Написанні тез у вигляді окремих фраз з інформації, яка цікавить, під рубрикою «I'D LIKE TO KNOW».
3. Перегляді відповідного матеріалу і відборі важливого (на думку того, хто пише) за заголовками чи ключовими словами.

4. Семантизації незнайомих мовних явищ на підставі мовної та контекстуальної здогадки.

Методика роботи з досягнення другої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Повторному, вивчальному читанні кожного відібраного уривку і семантизації за допомогою перекладу тих мовних явищ, які не вдалося зрозуміти на підставі мовної і контекстуальної здогадки.

2. Короткому письмовому викладі змісту кожного відібраного уривку із зазначенням всіх бібліографічних даних.

3. Сортуванні отриманих матеріалів за сенсом: а) що відповідає думці того, хто пише; б) що не відповідає думці того, хто пише.

Методика роботи з досягнення третьої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Поєднанні наявних та наново здобутих знань у нові семантичні блоки.

2. Компонуванні отриманих блоків у чорновий варіант доповіді, що готується.

3. Читанні складеного тексту в його першому, чорновому варіанті.

Для підготовки першого вдосконаленого варіанту доповіді, тобто для успішної реалізації четвертої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма, ми рекомендуємо навчити студентів у процесі аудиторної роботи використовувати посилання на тих авторів, погляди яких співпадають з їхньою думкою. Іншими словами, вони повинні навчитися аргументувати позицію ряду авторів й адекватну їй – свою.

З цією метою студентам рекомендується виконувати такі творчі дії:

1) Прочитати і закінчити речення.

2) Продовжити почату думку.

Наприклад:

a) We share the opinion that the smokestacks of big factories pollute the environment.

b) We speak in support of the idea that the state of the environment in Ukraine is very bad.

c) We agree with the solid arguments of the British doctors that pollution can be very stressful for people who are in poor health.

3) Пояснити, чому Ви згодні з такими твердженнями.

Наприклад:

a) Acid precipitation is not limited to areas with heavy industry, because I know exactly that acid-producing pollutants can be carried hundreds of miles by the wind.

b) We agree that growing number of people puts more demands on natural resources, because more people require more food, fuel, clothing and shelter.

c) We speak in support of the idea that the state of the environment in Ukraine is very bad, because this country is poor and almost nothing is being done to protect the environment from the contamination.

4) Послухати діалог двох учасників проекту і позитивно прокоментувати почуте.

5) Прочитати наявну інформацію і позитивно прокоментувати прочитане.

Навчившись виконувати на заняттях подібні творчі завдання, студенти зможуть удосконалити чорновий варіант доповіді реченнями, що відстоюють ідеї деяких авторів, які вивчали досліджувану проблему.

Методика роботи з досягнення четвертої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Виборі зі словника додаткового мовного матеріалу, за допомогою якого можна підтвердити думку інших авторів.

2. Написанні посилань з їх позитивними коментарями.

3. Написанні вдосконаленого варіанту доповіді з використанням результатів попередньої роботи.

4. Читанні складеної доповіді в її першому вдосконаленому варіанті.

Для підготовки другого вдосконаленого варіанту доповіді, тобто для

успішної реалізації п'ятої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма, студентів у процесі аудиторної роботи слід навчити використовувати посилання на тих авторів, погляди яких не співпадають з поглядами того, хто пише. Іншими словами, вони повинні навчитись обґрунтовано критикувати позицію цих авторів і протиставляти їй свою.

З цією метою ми рекомендуємо студентам виконувати такі творчі завдання:

- 1) Прочитати і закінчити речення.
- 2) Продовжити початку думку.
- 3) Пояснити, чому Ви не згодні з такими твердженнями. Запропонувати свої варіанти розв'язання порушених проблем.

Наприклад:

a) Forest areas influence people's health favourably. Therefore it is necessary to create nature parks in our country. We have not only to defend them but to see that they multiply, so that Ukraine can be considered as one of the hotpots for biodiversity restoration for all of Europe.

b) In my opinion, developed countries must establish programs for member nations to fight against air contamination, protect natural resources and encourage population control.

c) Strict laws must be passed to forbid people to throw garbage into the streets. We think that it will help to make the cities cleaner and the air fresher.

4) Обґрунтувати, чому Ви не згодні з такими твердженнями. Висловити свою думку.

5) Прочитати наявну інформацію й аргументовано спростувати її. Запропонувати свої варіанти розв'язання проблеми.

6) Прослухати діалог двох ділових партнерів. Пояснити, в чому вони помиляються й сказати, як би Ви вчинили на їхньому місці.

Виконання таких творчих завдань забезпечить студентам можливість аргументовано не погоджуватися з якимись положеннями з проблеми, яка вивчається. З одного боку, такі завдання значно наблизять їхнє іноземне мовлен-

ня до реального, а з іншого – суттєво розширяють кругозір і світогляд у досліджуваній ними галузі знань.

Методика роботи з досягнення п'ятої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Виборі зі словника додаткового мовного матеріалу, за допомогою якого можна спростувати думку інших авторів.
2. Написанні посилань з негативними коментарями.
3. Написанні вдосконаленого варіанту доповіді з використанням результатів попередньої роботи.
4. Доповненні попереднього варіанту доповіді реченнями, в яких висловлюється власна позиція того, хто пише.
5. Читанні складеної доповіді в її другому вдосконаленому варіанті.

Для підготовки останнього вдосконаленого варіанту доповіді, тобто успішної реалізації шостої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма, студентів у процесі аудиторної роботи слід навчити викладати думки щодо перспективи розвитку проблем, що викладаються. У зв'язку з цим, їх слід тренувати у продукуванні речень гіпотетичного характеру.

Отже, для розвитку вмінь прогнозувати ситуації ми рекомендуємо студентам виконувати наступні творчі завдання:

1. Прочитати речення і висловити свою думку, що може відбутися, якщо викладені думки втіляться у життя.
2. Написати, за яких умов зазначені дії зможуть стати ефективнішими, наприклад:
 - а) навчання англомовної лексики;
 - б) навчання педагогічної професії;
 - в) запам'ятовування правил правопису молодшими школярами.
3. Спрогнозувати подальші події й аргументувати свою думку.
4. Написати, як би Ви повелися в таких випадках. Обґрунтувати свою думку.

Виконання цих творчих завдань як удосконалює лінгвістичний аспект

іншомовного мовлення студентів, так і поглиблює їхні знання з досліджуваної проблеми.

Методика роботи з досягнення шостої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Виборі зі словника додаткового мовного матеріалу, за допомогою якого можна виразити перспективи вирішення досліджуваної проблеми.
2. Написанні всіх необхідних, на думку того, хто пише, речень гіпотетичного характеру.
3. Написанні вдосконаленого варіанту доповіді, що включає речення: а) що підтримують думку інших авторів; б) що критикують позиції інших авторів і пропонують свій варіант вирішення проблеми; в) гіпотетичного характеру, що дозволяють подати вирішення досліджуваної проблеми в динаміці її розвитку.

Методика роботи з досягнення сьомої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Написанні розгорнутого вступу до доповіді, що розкриває актуальність і значущість зазначеної теми.
2. Читанні про себе всієї доповіді з метою лінгвістичного й смислового коригування тих речень, які його потребують, на думку автора.
3. Перевірці під час читання логічного переходу від формулювання однієї думки до іншої.
4. Усуненні повторів однакових думок, якщо вони є.
5. Написанні висновків до доповіді з відповідними пропозиціями автора.
6. Перевірці коректного й нормативного написання посилань і списку використаних джерел наприкінці доповіді.

Методика роботи з досягнення восьмої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Написанні плану викладу думок в його короткому й розгорнутому варіантах.
2. Презентації головних віх повідомлення, тобто тих основних про-

блем, які будуть висвітлюватися.

3. Усному викладі змісту доповіді іноземною мовою.
4. Зверненні до слухачів для перевірки їхнього розуміння найбільш складних частин інформації, що викладається.

Методика роботи з досягнення дев'ятої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма полягає у такому:

1. Відповідях на запитання слухачів.
2. Викладі своєї думки з найбільш дискусійних проблем.
3. Прослуховуванні думок аудиторії з окремих частин доповіді та їх аргументованому обговоренні.

Методика роботи з досягнення десятої мети процесу самонавчання англійської мови шляхом письма адекватна методиці роботи з досягнення дев'ятої мети самонавчання англійської мови у процесі читання, тобто студенти повинні вміти самостійно визначати приріст смислової й лінгвістичної інформації.

Відтак, поданий алгоритм методичних дій щодо самонавчання англійської мови у процесах читання і письма відбиває реальні кроки студентів з їхнього самостійного вдосконалення не тільки лінгвістичних основ мови, що вивчається, а й їхніх загальних та професійних знань.

Висновки з другого розділу

У процесі розробки методики самонавчання англійської мови студентів гуманітарних факультетів у позааудиторний час нами було виконано таке:

1. Визначено види процесу самонавчання англійської мови, якими є читання автентичних першоджерел і написання тематичних доповідей з їх подальшим обговоренням.
2. Розроблено лінгводидактичні моделі самонавчання англійської мови у процесах читання і письма.

У першому випадку студенти самостійно ставлять дев'ять взає-

мопов'язаних цілей, що поступово ускладнюються, які, реалізуючись, забезпечують їм можливість читання англomовних першоджерел і складання на їх основі вторинних текстів, які викладають зміст прочитаного. Провідним умінням стає здатність відбирати найбільш важливий смисловий матеріал з проблеми, що вивчається, й викладати його за допомогою логічного компонування уривків прочитаного.

У другому випадку студенти самостійно ставлять десять взаємопов'язаних цілей навчання, що поступово ускладнюються, які, реалізуючись, забезпечують можливість самостійного написання тематичних доповідей, на підставі відібраної смислової інформації, що підлягає: а) аргументованому схваленню; б) критичному аналізу; в) гіпотетичному розвитку. Провідним умінням стає здатність самостійної наукової тематичної творчості.

3. Установлено об'єктивні способи самостійного оцінювання результатів самонавчання англійської мови у процесах читання і письма. Ними є: підрахунок якісного та кількісного приростів лінгвістичної й смислової інформації.

4. Обґрунтовано способи визначення результатів самонавчання англійської мови шляхом читання і письма для студентів. Ними є послідовні методичні дії, подані у вигляді відповідних алгоритмів.

Основні результати розділу 2 опубліковано в наступних працях автора [65], [75].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОНАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Розроблені нами алгоритми методичних дій із самонавчання англійської мови студентів гуманітарних факультетів у процесі позааудиторної роботи перевірялися щодо їх ефективності для використання під час організації самостійного іншомовного самонавчання. Адже в межах Болонського процесу 40 % навчального часу відводиться на самопідготовку.

Сьогодні, у століття стрімкого розвитку комп'ютерних технологій, студенти самі залучаються до вилучення необхідної інформації, її смислового опрацювання й викладу іноземною мовою в разі необхідності. Наскільки якісно вони виконують цю роботу і чи вирішує створений ними мовленнєвий продукт поставлені цілі навчання, ми визначали у процесі проведення *констатувального етапу експерименту*.

Чи сприяє розроблена нами методика вдосконаленню якості англійськомовного самонавчання і наскільки, ми перевіряли у процесі проведення *формульовального етапу експерименту*, який повинен був розкрити нам переваги і недоліки запропонованих алгоритмів методичних дій для самостійного розвитку англо-мовленнєвих умінь у процесі читання та письма.

Якщо якісь недоліки будуть виявлені, ми їх урахуємо і запропонуємо вдосконалений варіант методики для її апробації в умовах дослідного навчання. Останнє вважаємо надзвичайно суттєвим, оскільки наша кінцева мета – удосконалити якість іншомовного навчання не тільки у студентів-експериментаторів, а й у більшості тих, хто вивчає іноземну мову, для забезпечення своєї професійної діяльності в умовах євроінтеграції.

Висвітленню зазначених проблем присвячено третю частину нашого дослідження.

3.1. Організація та етапи проведення експериментального дослідження

Дослідження проводилося з 2003 по 2011 рік на базі кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського і здійснювалось у шість етапів.

На першому, аналітико-теоретичному етапі (2003-2004 рр.), визначалась актуальність обраної теми дослідження, вивчалася й аналізувалася наукова література, установлювалася диференціація між поняттями «самостійна робота» та «самонавчання», внаслідок чого була подана структура взаємозв'язку цих процесів.

На другому, аналітико-констатувальному етапі (2004-2006 рр.), досліджувалися методи навчання самостійної роботи з вивчення іноземної мови під керівництвом викладача та іншомовного самонавчання. Внаслідок цього було виявлено недостатні можливості самостійної роботи впливати на вдосконалення іншомовного мовлення й відсутність раціональних методів іншомовного самонавчання. Для підтвердження чи спростування зроблених висновків було розроблено матеріали для проведення констатувального експерименту зі студентами перших курсів гуманітарних факультетів педагогічних університетів. Внаслідок його проведення й аналізу його результатів було підтверджено висновки теоретичного дослідження, що дозволило сформулювати гіпотезу нашої роботи й визначити її завдання.

На третьому, теоретико-пошуковому етапі (2006-2008 рр.), визначалася мета дослідження та його методологічні і теоретичні засади, на базі яких було обґрунтовано й розроблено методіку іншомовного самонавчання в позааудиторний час. Для її ефективної реалізації встановлювалися роль, місце і форми активізації рефлексивної активності студентів.

На четвертому, аналітико-формульовальному етапі (2008-2009 рр.), визначалися види іншомовного самонавчання й розроблювалися лінгводидактичні моделі процесів їх реалізації. На їх підставі було встановлено алгоритми методичних дій із самонавчання англійської мови шляхом: а) читання автентичних першоджерел; б) письмової підготовки й усного викладу тематичних доповідей.

Розроблену методику було втілено в експериментальному навчальному посібнику з іншомовного самонавчання, і було використано у процесі проведення формульовального експерименту. Його результати виявили як достоїнства нашої методики, так і резервні можливості її вдосконалення.

На п'ятому, аналітико-коригувальному етапі (2009-2010 рр.), здійснювалося вдосконалення експериментальної методики шляхом її застосування не стільки з навчальними цілями, скільки з професійно-освітніми, для чого до розроблених алгоритмів методичних дій з іншомовного самонавчання було введено додаткові умови іншомовного спілкування у процесі виробничої діяльності.

На шостому, впроваджувально-узагальнювальному етапі (2010-2011 рр.), здійснювалася дослідна апробація розробленої методики в кількох педагогічних ВНЗ України з метою визначення її технологічності. Таке масове навчання проводилося за тими самими експериментальними навчальними посібниками, але перевиданими і доповненими. Аналіз одержаних результатів переконливо підтвердив ефективність і технологічність методики, що перевірялася, а також правомірність усіх висунутих нами гіпотез. Це дозволило дійти прикінцевих висновків з проведеного дослідження зазначеної проблеми в умовах інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності.

Усі теоретичні положення проведеного дослідження описано в попередніх розділах дисертації, а її практичну частину детально розглянемо й подамо надалі.

3.2. Хід і результати констатувального експерименту

У процесі проведення констатувального експерименту вирішувалися такі завдання: 1) відбиралися й групувалися учасники (студенти і викладачі) експерименту; 2) вони інформувалися про цілі експерименту, план його проведення і способи контролю його результатів; 3) здійснювалися опитування досліджуваних, узагальнювалися розрахунки результатів експерименту, згодом вони повідомлялися його учасникам для організації подальшої дослідницької роботи.

Презентуємо детально вирішення цих завдань.

1. Ми запросили для участі в експерименті всіх студентів, що вступили у 2004 році на перший курс гуманітарних факультетів, на яких англійська мова вивчається як друга спеціальність. Назви факультетів, кількість студентів, що вступили на них, і кількість сформованих із них підгруп з їх номерами подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Групування студентів – учасників констатувального етапу експерименту

№ n/n	Назва факультету	Кіль-ть студентів – учасників експерименту	Номери підгруп і кіль-ть студентів у кожній
1. <input type="radio"/>	історико-філологічний	50	1 – 12
<input type="radio"/>			2 – 13
<input type="radio"/>			3 – 12
<input type="radio"/>			4 – 13
2. <input type="radio"/>	початкового навчання	50	5 – 12
<input type="radio"/>			6 – 13
<input type="radio"/>			7 – 12
<input type="radio"/>			8 – 13
3. <input type="radio"/>	дошкільного виховання	50	9 – 12
<input type="radio"/>			10 – 13
<input type="radio"/>			11 – 12
<input type="radio"/>			12 – 13
4. <input type="radio"/>	психології	25	13 – 12
			14 – 13

Як видно з таблиці 3.1, кількість студентів у кожній підгрупі приблизно

однакова. Крім того, всі підгрупи, номери яких виражено парними цифрами, обведено кільцем. Це означає, що в них навчалися такі студенти, які у шкільних атестатах з англійської мови мали від 8 до 12 балів. У підгрупах, номери яких виражені непарними цифрами, навчалися ті, хто у шкільних атестатах з англійської мови мали від 4 до 7 балів.

Іншого шляху визначення якості володіння англійською мовою цими першокурсниками в нас не було, оскільки вступні випробування з цього предмета не проводилися.

Учасниками експерименту були викладачі, що призначалися нашим незалежним експертом – завідувачем кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Р. Ю. Мартиною. Для одержання об'єктивних результатів нею було призначено на роботу в цих підгрупах приблизно рівну кількість викладачів, які отримали після останньої атестації високий, середній і достатній рівень їхньої професійної компетенції (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Групування викладачів – учасників констатувального етапу експерименту

№ п/п	ПІБ викладачів	Номери підгруп, в яких вони працюватимуть	Рівень їхнього професіоналізму, оцінений проф. Р.Ю.Мартиною
1.	Кирьякова О.А.	1,2	високий
2.	Сергієнко В.В.	3,4	середній
3.	Ратушняк С.В.	5,6	достатній
4.	Сушкевич І.Е.	7,8	високий
5.	Білоус О.І.	9,10	середній
6.	Попова О.О.	11,12	достатній
7	Ольмезова Н.В.	13,14	середній

Як видно з таблиці 3.2., кожен з викладачів, незважаючи на рівень його педагогічної майстерності, повинен був працювати у двох підгрупах (звісно, в різний навчальний час) як з добре, так і з недостатньо встигаючими студентами з англійської мови.

Всі ці організаційні умови експерименту було узгоджено з викладачами

й враховано їхні побажання для створення позитивної емоційної атмосфери під час дослідження.

2. Надалі для викладачів – учасників експерименту – було сформульовано й записано його мету: *перевірити, наскільки студенти готові до самостійного вдосконалення своїх іншомовних знань та вмінь, а також розширення свого кругозору й інтелекту шляхом читання додаткової англомовної літератури в межах тематики, що вивчається, і шляхом підготовки письмових доповідей-повідомлень з цікавих для молоді, але незнайомих тем.*

Усі викладачі висловили єдину думку про те, що вони не впевнені в тому, що в школі студентів навчали виконувати такі види робіт і тому перевіряти їхні результати не є доцільним. Вони очевидно будуть дуже низькими і в подальшому порівнянні їх з будь-якою методикою розвитку досліджуваних умінь однозначно будуть нижчими. Тому вони запропонували таке: 1) провести констатувальний експеримент не на початку, а наприкінці першого семестру; 2) упродовж першого семестру у всіх 14 підгрупах: а) проводити у вигляді самостійної роботи домашнє читання з інтегрованого курсу Р. Ю. Мартинової, Л. С. Постової «Історія давніх цивілізацій», Ч. 1 – з обговоренням прочитаного на одній півпарі на тиждень; в інший навчальний час: 3·45 хв. вивчати англійську мову за одним і тим самим підручником Р. Ю. Мартинової, Ж. Н. Лелиці «Англійська мова для студентів гуманітарних факультетів», Ч. 1, тим більше, що на першому курсі іншомовна спеціалізація не передбачена програмою; б) після вивчення кожної з чотирьох запрограмованих у першому семестрі тем з інтегрованого курсу (Atlantis. Lost in the Ocean”, “First References to Atlantis”, “The Description of Atlantis”, “The Search of Scientists”) писати домашній твір з метою самостійного вдосконалення іншомовних мовленнєвих умінь і набуття додаткових знань під час домашнього читання з тематики, що вивчається.

Крім того, викладачі зобов’язалися протягом першого семестру виконувати зі студентами окремі відомі види самостійних робіт на заняттях у ми-

мовільному режимі, тобто на їхній розсуд. Це самостійне виконання деяких вправ підручника; самостійний переклад додаткових текстів; самостійна підготовка до контрольних робіт; самостійне виявлення помилок у мовленні один одного та їх самостійне коригування.

Ми погодилися з усією цією роботою, оскільки вона в жодному разі не співпадала з тими видами методичних дій, які ми розробляли в той час для експериментальної методики. Найголовніша відмінність полягала в тому, що викладачі планували навчати студентів виконанню самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови, а не іншомовного самонавчання в позааудиторний час, різницю між якими було сформульовано в першому розділі нашого дослідження.

Надалі ми попередили викладачів про те, щоб вони попередньо, уже на початку семестру, поінформували всіх студентів про те, що наприкінці семестру вони будуть виконувати по суті констатувального експерименту такі завдання: 1) самостійно відшукувати й читати додаткову літературу за однією з чотирьох вивчених тем (вибір теми по картках) протягом одного тижня, тобто в позааудиторний час, а потім усно повідомлювати прочитане; 2) самостійно відшукувати матеріал і писати доповідь за однією із запропонованих експериментатором тем упродовж одного тижня, тобто в позааудиторний час, а потім читати свою доповідь присутнім і бути готовим до відповідей на будь-які запитання за його змістом.

Результати виконання як першого, так і другого завдання будуть оцінюватися за такими параметрами: 1) *обсяг нової інформації* – за кількістю раніше невідомих фактів; 2) *кількість самостійно введених лексичних одиниць* – але тільки в разі їх доцільного і грамотного вживання; 3) *кількість припущених граматичних помилок: першого типу* – що перетворюють сенс змісту, що викладається, і *другого типу* – що зберігають сенс змісту, що викладається; 4) *логіка викладу думок* – за кількістю порушень смислової послідовності в поданні нової інформації; 5) *здатність до самокорекції* – за кількістю самостійно уточнених і самостійно виправлених висловлювань; 6) *здатність до*

спонтанної мовленнєвої діяльності – за кількістю граматично і стилістично правильних мовленнєвих реакцій на запитання й зауваження слухачів.

3. Проведення констатувального експерименту здійснювалося в шість періодів: 1) визначення тем, з яких студенти повинні були знайти додатковий матеріал і підготуватися до його усного викладу; 2) прослуховування кожного студента й оцінювання його відповіді за вищезазначеними параметрами; 3) підрахунок результатів першої частини експерименту та їх оголошення студентам для врахування помилок під час участі у другій частині експерименту; 4) визначення тем, з яких студенти повинні були самостійно вивчити матеріал і подати його у вигляді письмової доповіді; 5) прослуховування кожного студента й оцінювання його відповіді за вищезазначеними параметрами; 6) підрахунок результатів другої частини експерименту та їх оголошення студентам для врахування помилок під час участі в констатувальному експерименті.

Розглянемо кожний із зазначених періодів детально.

1) Кожний викладач, що працював у двох підгрупах, вільно пронумерував чотири вивчені розмовні теми. Надалі він підготував чотири картки відповідно до номерів 1, 2, 3, 4 і поклав їх на стіл так, щоб їх номерів не було видно. Студенти двох його підгруп стояли за дверима аудиторії. Викладач запрошував до аудиторії по одній людині і вони брали одну з карток, що лежали на столі. У такий спосіб всі вивчені теми розподілилися мимовільно, але рівномірно.

Подальші дії кожного викладача полягали в тому, що він зібрав в аудиторії всіх досліджуваних (всього 25 осіб у двох підгрупах) і ще раз пояснив їм, як і де здійснювати пошук додаткової інформації і як готуватися до її викладу (з таким видом самостійної роботи студенти стикалися не менше чотирьох разів протягом першого семестру). Викладач також нагадав студентам за якими параметрами будуть оцінюватися роботи рівно через один тиждень.

2) Прослуховування студентів проходило в окремій аудиторії для кожного викладача, в один і той самий день для двох його підгруп і в присутності одного незалежного експерта, до функцій якого входило рівне з викладачем

право оцінювати відповіді студентів.

Подамо відомості про незалежних експертів у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Відомості про незалежних експертів

№ n/n	ПІБ викладача	ПІБ незалежного експерта	Місце роботи, посада незалежного експерта	Науковий ступінь, наукове звання незалежного експерта
1	2	3	4	5
1.	Кирьякова О.А.	Харлов Г.А.	проф. кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів	доктор пед. наук, професор
2.	Сергієнко В.В.	Михайлова Л.О.	доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів	кандидат пед. наук, доцент
3.	Ратушняк С.В.	Боднар С.В.	доцент кафедри германської філології і методики викладання іноземних мов	кандидат пед. наук, доцент
4.	Сушкевич І.Е.	Мартінова Р.Ю.	зав. кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів	доктор пед. наук, професор, членкор. НАПН України
5.	Білоус О.І.	Мельник І.С.	доцент кафедри германської філології і методики викладання іноземних мов	кандидат пед. наук, доцент
6.	Попова О.А.	Корсаков А.А.	доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів	кандидат філолог. наук, доцент
7.	Ольмезова Н.В.	Трубіцина О.М.	зам. декана факультету іноземних мов	кандидат пед. наук, доцент

Незалежні експерти запрошувалися за їхньою згодою і з урахуванням досвіду науково-дослідницької діяльності. Їхнє прикріплення до викладача

визначалося шляхом жеребкування, тобто об'єктивно й незалежно від ставлення до тієї чи тієї особи.

Надалі експериментатор пропонував такі рівні становлення вмінь самостійної роботи над вивченням англійської мови і узгоджував їх з експертами:

1) **нульовий рівень**: за відсутності фактів нової смислової інформації чи її поданні у формі, що не сприймається;

2) **низький рівень**: за наявності не більше 3-х фактів нової смислової інформації, поданої хоча й з помилками, але у формі, що сприймається;

3) **достатній рівень**: за наявності від 4-х до 6-ти фактів нової смислової інформації, поданої з уживанням нової лексики й відносно правильної граматики¹, не порушеної логіки викладу думок й відносно адекватною мовленнєвою реакцією² на 3-4 запитання і зауваження слухачів;

4) **середній рівень**: за наявності від 7-ми до 9-ти фактів нової смислової інформації, поданої з уживанням нової лексики і нових стилістичних зворотів, відносно правильної граматики, не порушеної логіки викладу думок й адекватною мовленнєвою реакцією на 5-7 запитань і зауважень слухачів;

5) **високий рівень**: за наявності від 10-ти і більше фактів нової смислової інформації, поданої з уживанням нової лексики і нових стилістичних зворотів граматично правильно, логічно, послідовно й аргументовано та адекватною мовленнєвою реакцією на будь-яку кількість запитань і зауважень слухачів, що характеризується переконливістю й упевненістю в своїй думці.

Для фіксації всіх вищезазначених параметрів мовленнєвої діяльності досліджуваних й оцінювання якості становлення в них умінь самостійної роботи над вивченням англійської мови шляхом читання додаткової інформації з теми, що вивчається, та її усному відтворенні, ми запропонували кожному викладачу і кожному експерту картку такого зразка (див. табл. 3.4.) і пояснили порядок проведення констатувального експерименту (кожна група тих, хто перевіряв, отримала ще одну таку картку для заповнення узага-

¹ Під «відносно правильною граматиною» тут і далі ми будемо розуміти граматичні помилки, що не перетворюють сенс речень, в яких вони наявні.

² Під «відносно адекватною мовленнєвою реакцією» тут і далі ми будемо розуміти не дуже вдалі відповіді на запитання слухачів, але за сенсом можливі і граматично відносно правильні.

льнених, узгоджених результатів кожної відповіді). Позначимо в картці умовно порядковими номерами прізвища студентів: від 1 до 25 і теми, що вивчаються: від 1 до 4. Під номером 1 – тема «Atlantis. Lost in the Ocean», під номером 2 – тема «First References to Atlantis», під номером 3 – тема «The Description of Atlantis», під номером 4 – тема «The Search of Scientists».

4. Експеримент проходив в один день для всіх досліджуваних. Для кожної групи учасників було виділено окрему аудиторію, в якій працювали викладач зі своєю сильною і слабкою підгрупами та прикріплений до них експерт. Оскільки опитування здійснювалось усно, а чотири теми на 25 студентів зумовлювали їх повторення, то задля запобігання повторення одних і тих самих фактів, до аудиторії запрошувався один студент, інші очікували в коридорі. Черговість у відповідях студентів визначалася ними самими.

Зайшовши до аудиторії студент розпочинав викладати усно самостійно знайдену додаткову інформацію з обраної тиждень тому теми без будь-якої підготовки і будь-яких навідних запитань. Якість відповіді фіксувалася кожним слухачем в окремій картці.

Таблиця 3.4.

Зразок картки для оцінки якості самостійної роботи з вивчення англійської мови учасниками констатувального експерименту

ІМ'Я студентів				вживаних самостійно введених і правильно	помилки-ть граматичних					Інші зауваження
-----------------------	--	--	--	-------------------------------------------------	-------------------------------	--	--	--	--	------------------------

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
у порядкових номерах	Номери підгруп підгруп	Назва тем у порядкових номерах	Всього висловлено речень; в них нових фактів	одиниць. Лекс.	звороті. Стиліст.	1-го типу	2-го типу	Кіль-ть самостійно виправлених помилок	Біль-ть порушеної логіки викладу думок	Кіль-ть відносно правильних мовленнєвих реакцій на запитання слухачів	Кіль-ть правильних мовленнєвих реакцій на запитання слухачів		Кількість варіантів, виставлена викладачем і

Примітка:

- У подальшому замість змісту кожної граfi будуть зазначатися подані під граfiами числа.
- У граfi 4 фіксувалися речення правильно оформлені тільки в лексичному і граматичному відношеннях.
- У графах 7-8 із неправильно висловлених речень, які не входили в загальну кількість, фіксувалася тільки кількість помилок.

По завершенні прослуховування всіх 25-ти студентів, кожна група слухачів (викладач і експерт) звіряли результати, доходили загальної думки і віддавали таку саму, але спільно заповнену картку експериментатору.

Подамо детально результати відповідей студентів підгруп 7 і 8, яких слухали й оцінювали І. Е. Сушкевич та Р. Ю. Мартинова (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Результати відповідей студентів 7 і 8 підгруп

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	7	2	2/0	0	0	1	2	0	0	0	0	ч ¹	нульовий
2	7	3	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	— ²	нульовий
3	7	1	7/3	2	0	0	3	1	0	2	0	ч	низький
4	7	4	5/1	3	0	1	2	1	0	2	0	ч	нульовий
5	7	4	1/0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	нульовий
6	7	3	4/2	1	0	1	1	0	0	0	0	ч	нульовий
7	7	1	3/3	1	0	1	0	0	0	1	0	г ³	низький
8	7	2	9/4	3	0	0	4	2	1	2	2	г	достатній
9	7	1	8/3	2	0	4	2	3	1	3	2	г	низький
10	7	2	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	—	нульовий
11	7	4	6/3	2	0	2	1	0	0	3	0	ч	низький
12	7	3	9/6	3	1	1	3	2	1	4	3	г	достатній
13	8	2	12/7	3	1	0	6	2	0	4	7	г	середній
14	8	1	10/4	4	2	1	5	3	1	5	2	г	достатній

Продовження таблиці 3.5

15	8	4	15/8	6	0	0	5	2	1	3	6	г	середній
16	8	3	10/6	5	1	0	7	4	2	2	4	г	достатній
17	8	3	7/3	0	0	2	4	0	1	5	0	ч	низький
18	8	2	6/3	0	0	2	3	0	0	3	0	ч	низький
19	8	1	19/10	7	2	0	4	2	2	1	10	г	високий
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
20	8	4	18/10	5	1	0	3	2	1	2	7	г	високий
21	8	3	9/4	2	0	1	4	0	1	3	3	г	достатній
22	8	2	12/5	4	0	0	7	3	3	4	5	г	достатній
23	8	4	9/4	2	0	0	6	1	3	3	2	г	достатній
24	8	1	20/12	8	2	0	3	4	2	0	13	г	високий
25	8	2	6/2	0	0	3	5	4	0	2	0	ч	низький

Як видно з таблиці 3.5, у 10 з 12 студентів слабкої за успішністю підгрупи взагалі відсутні вміння самостійно здобувати нову інформацію засобами мови, що вивчається. А з цих десяти: чотири студенти продемонстрували нульовий рівень іншомовного спілкування, вони змогли лише прочитати ті кілька речень, які готували протягом тижня; два студенти взагалі відмовилися відповідати.

¹ Тут і далі літерою «ч» відзначено відповіді тих студентів, які відмовилися відповідати усно; вони змогли лише прочитати підготовлену інформацію.

² Тут і далі знаком «—» відзначено відмови відповідати.

³ Тут і далі літерою «г» відзначено відповіді тих студентів, які відповідали (як і вимагалось усно), тобто в режимі «говоріння».

Проводити в такій підгрупі другу частину констатувального експерименту, в якій передбачалося отримати від досліджуваних доповідь англійською мовою з будь-якої взагалі незнайомої теми, виявилось безглуздом.

У сильній за успішністю групі результати значно вищі: 10 із 13 студентів показали, що вони можуть самостійно відбирати необхідний матеріал, користуючись Інтернет-ресурсами, але зрозуміти зміст відібраного можуть лише незначно, тому в них поданий незначний обсяг нової інформації і виражений він або знайомими мовними засобами, або незначною кількістю нової лексики: в середньому по 3.5 слів на людину. Крім того, мовлення студентів стилістично примітивне за виключенням тих двох, які продемонстрували високий рівень досліджуваних умінь. Цей факт свідчить про те, що в прочитаному автентичному матеріалі стилістичні мовні явища були не зрозумілі і тому не перенесені у текст, що складався. У процесі переказу підготовленого матеріалу в мовленні студентів спостерігалось багато граматичних помилок, хоча й таких, що дозволяли зрозуміти зміст того, що викладалось: в середньому по 4-7 – на людину, але все ж такі, що значно знижували якість іншомовного говоріння в цілому.

У 10 із 13 студентів, які за умовами експерименту усно викладали підготовлену інформацію, спостерігалось перетворення логіки висловлюваного: в середньому 1,6 разів на людину. Спонтанна мовленнєва реакція в достатній мірі виражена у 5 досліджуваних. Відповіді інших восьми осіб були або неадекватними до запитань, що надходили (у двох студентів), або поверховими (у шести студентів), що свідчило про неповне розуміння ними викладеного змісту.

Результати цього виду констатувального експерименту, проведеного в підгрупах 1-2, 3-4, 5-6, 9-10, 11-12, 13-14, подано в таких самих картках у Додатку Б нашого роботи.

Зведені результати за всіма підгрупами, включаючи й вищепроаналізовані, подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Зведені результати становлення вмінь самостійного вдосконалення знань
англійської мови шляхом читання додаткових англомовних текстів**

ПІБ студентів у порядкових номерах	Номери підгруп	Вимовлено речень, правильно оформлених у мовному відношенні		Викладено нових фактів		Кіль-ть самостійно введених и правильно вжитих				Кіль-ть порушень логіки викладу думок		Кіль-ть правильних мовленнєвих реакцій на запитання слухачів		Колективна оцінка рівня досліджуваних умінь				
		всього	в середньому на 1-го	всього	в середньому на 1-го	всього одиниць лексичних	на 1-го	всього зворотів стиліст.	на 1-го	всього	в середньому на 1-го	всього	в середньому на 1-го	високий	середній	достатній	низький	нульовий
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
12	1	49	4	20	1,6	19	1,6	0	0	5	0,4	11	0,9	8	2	2	-	-
13	2	162	12,5	73	5,6	56	4,3	10	0,8	12	0,9	53	4,0	1	3	5	2	2
12	3	43	3,6	16	1,3	11	0,9	1	0	8	0,6	14	1,1	7	2	2	1	-

Продовження таблиці 3.6

13	4	172	13,2	64	4,9	48	3,7	10	0,8	16	1,2	54	4,1	1	1	7	3	1
12	5	56	4,6	21	1,7	18	1,5	4	0,3	4	0,3	18	1,5	8	1	2	1	-
13	6	154	11,8	75	5,7	64	4,9	8	0,6	17	1,3	63	4,8	1	2	5	2	3
12	7	54	4,5	25	2,1	17	1,4	1	0	3	0,3	7	0,6	6	4	2	-	-
13	8	143	11	78	6	46	3,5	8	0,6	17	0,3	59	4,5	-	3	5	2	3
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
12	9	52	4,3	21	1,7	19	1,6	1	0,9	11	0,9	21	1,8	8	1	3	-	-
13	10	173	13,3	61	4,6	70	5,4	14	1	14	1,0	54	4,1	-	3	7	2	1
12	11	63	5,2	26	2,2	19	1,6	6	0,5	14	0,9	29	2,4	6	2	3	1	-
13	12	167	12,8	64	4,9	75	5,7	24	1,8	7	0,5	49	3,8	3	3	4	1	2
12	13	51	4,2	17	1,4	18	1,5	3	0,3	7	0,5	26	2,2	7	2	3	-	-
13	14	160	12,3	41	3,2	41	3,2	14	1,1	12	0,9	59	4,5	1	5	4	3	-

Як видно з таблиці 3.6, із 84 студентів, що навчаються в підгрупах під непарними номерами, 50 студентів не тільки не володіють уміннями само-

стійної роботи з удосконалення своїх іншомовних знань, а й не мають таких знань взагалі. Більшість із них відмовилися відповідати, а ті, які хоч якось намагалися виконати завдання, читали підготовлений матеріал. Численні помилки в їхньому письмовому мовленні не дозволяли зарахувати їм жодного речення. 14 студентів із інших 34 все ж таки змогли вимовити (на підставі читання) по кілька правильно оформлених у мовному відношенні речень і навіть подати в середньому по 0,35 нових фактів на людину. Проте, вважати їхні вміння встановленими, навіть на достатньому рівні, не є можливим. Така якість володіння мовленнєвими вміннями на підставі прочитаного додаткового матеріалу вважається «низькою» відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [112]. І лише 20 студентів із тих, хто слабо встигає з іноземної мови, виявили «достатній» (17 осіб), «середній» (3 особи) рівні становлення досліджуваних умінь.

У підгрупах, в яких навчалися (судячи зі шкільних атестатів) студенти, які добре встигали з іноземної мови, результати констатувального зрізу виявилися значно вищими в загальномовній підготовці, але все ж таки далекі від середніх за якістю становлення вмінь іншомовного самонавчання. Так, наприклад, якщо в середньому кожний студент зміг вимовити по 12,4 речень, правильно оформлених у мовному відношенні, за заданою темою, то нових фактів у них було лише по 5 в середньому на одного. Свій словниковий запас вони збільшили в середньому на 4,4 лексичні одиниці, а риторичний аспект мовлення практично не вдосконалювався: він поповнився лише на 0,95 стилістичних зворотів в середньому на одну людину.

Одержані дані остаточно переконали нас у недоцільності проведення другої частини констатувального експерименту зі студентами, що навчались у підгрупах з непарними номерами. Якщо вони практично не змогли самостійно вдосконалити свої іншомовні та загальнонавчальні знання з теми, яка вивчається, то навряд чи вони змогли б набути таких самих видів знань з незнайомих тем на підставі англійських автентичних першоджерел і подати новий матеріал у вигляді письмової доповіді з її подальшим усним викладом.

Що стосується студентів, які навчались у всіх підгрупах з парними номерами, вони таке випробування пройшли.

Через тиждень після проведення першої частини констатувального експерименту ми зібрали всіх студентів, які добре встигають, з їхніми викладачами і запропонували їм підготувати письмові доповіді, а також їх подальший усний виклад за такими темами: 1) Система вищої освіти в Англії; 2) Популярні музичні колективи Америки 80-х років; 3) Система охорони здоров'я в Канаді; 4) Культура, звичаї і традиції мешканців Північної Ірландії.

Оскільки для цих студентів такий вид роботи був малознайомим, ми дозволили їм обрати теми за бажанням. Виявилось, що першу тему із 91 студента обрали 25 осіб (із різних підгруп), другу тему – 29 осіб, третю тему – 21 особа, четверту тему – 16 осіб.

Надалі ми пояснили студентам, як здійснювати пошук матеріалів, до яких англійських джерел слід звертатися, де їх можна знайти і як скласти доповідь. Щодо семантизації незнайомого мовного матеріалу для розуміння першоджерел, що читаються, ми рекомендували насамперед спробувати зрозуміти сенс усього тексту без його перекладу на рідну мову, а потім під час більш детального читання знайти у двомовному словнику лише те, що викликало найбільші ускладнення для розуміння. Наші подальші рекомендації полягали в тому, щоб не використовувати у своїх доповідях незрозумілий матеріал і не перевантажувати його малозначущими фактами.

Ми також повідомили студентів про те, що: 1) на підготовку їхніх письмових доповідей їм надається один тиждень; 2) опитування буде індивідуальним для кожного студента; 3) фіксуватися їхні відповіді будуть за такими показниками: а) кількістю речень, що відповідають темі; б) кількістю *написаних*, правильно оформлених в мовному відношенні, речень, що відповідають темі; в) кількістю самостійно зроблених висновків на підставі матеріалу, що викладається; д) кількістю порушень логіки у складеному тексті; е) кількістю правильних відповідей на п'ять спонтанних запитань слухачів; ж) кількістю правильно вжитих під час письма лексем; з) кількістю нових правильно

вжитих в усному викладі лексем¹.

Опитування учасників другої частини констатувального експерименту здійснювалося в такий спосіб: 1) в один день, у різних аудиторіях за участю як викладача, так і експерта; 2) у вільній черговості, по одному студенту, що заходив до аудиторії; 3) в три етапи для кожного студента: а) у читанні доповіді із зошита; б) в усному викладі написаного; в) в усних відповідях на запитання викладачів (п'ять з кожної теми).

З теми: «Система вищої освіти в Англії»:

1. Як ти вважаєш, чому багаті люди намагаються дати своїм дітям вищу освіту в Англії?
2. Чи знаєш ти такі випадки, щоб для кожного громадянина нашої країни вища освіта в англійських університетах була безкоштовною? Якщо так, то у зв'язку з якими обставинами?
3. Скажи, в чому різниця в отриманні вищої освіти в Англії і в Україні?
4. На твою думку, чи правильно, що деякі університети Англії до цього часу вимагають від своїх вихованців приходити на заняття в певному форменому одязі для юнаків і дівчат?
5. Перелічи найбільш престижні професії у Великобританії та в Україні. Обґрунтуй свою відповідь.

З теми: «Популярні музичні колективи Америки 80-х рр.»:

1. Розкрий зміст будь-якого музичного твору, виконаного учасниками популярної американської групи 80-х років. Він тобі подобається? Чому?
2. На твою думку, які американські музичні твори є кращими: сучасні чи 80-х років? Обґрунтуй свою точку зору.
3. Які американські музичні колективи 80-х популярні і в наші дні? У чому таємниця їх затребуваності людьми різних поколінь?
4. Які відомі українські чи російські співаки популярні сьогодні в Америці? За що їх любить і цінує американська публіка?

¹ Ураховуючи, що під час проведення першої частини експерименту ці студенти (які добре встигають) не змогли самостійно ввести у своє мовлення нові стилістичні звороти, у другій частині експерименту ми не ставили перед ними такого завдання.

5. Що тобі відомо про життя улюбленого американського виконавця джазових (естрадних) музичних творів?

З теми: «Система охорони здоров'я в Канаді»:

1. Як ти оцінюєш внесок канадських медиків у розвиток світової медицини? Наведи приклади.
2. Які медичні спеціальності найбільш затребувані в Канаді? Наведи свої доводи.
3. На твою думку, чи існує проблема корупції в системі охорони здоров'я Канади? Обґрунтуй свою точку зору як у разі позитивної, так і в разі негативної відповіді.
4. У чому різниця між медичним обслуговуванням в Канаді й в Україні?
5. У чому переваги і недоліки страхової медицини, на твою думку? Проведи паралель з українською медициною.

З теми: «Культура, звичаї і традиції мешканців Північної Ірландії»:

1. Назви специфічні особливості ірландського національного характеру. Обґрунтуй свою точку зору.
2. Які відмінні особливості святкування Різдва, Великодня та інших свят у Північній Ірландії на відміну від інших країн Об'єднаного королівства?
3. Що спільного між історією Північної Ірландії й України? Наведи приклади.
4. Що ти знаєш про мовну політику Великобританії? Які права гельської мови?
5. Як вплинула ірландська культура на розвиток англійської і навпаки? Наведи приклади.

Одержані результати проведення другої частини констатувального експерименту наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Результати констатувального етапу експерименту з визначення якості вмінь самостійної іншомовної навчальної діяльності шляхом написання й викладу тематичних доповідей студентів, що добре встигають з англійської мови

		Кіль-ть речень	Кіль-ть самостійно викладе-	Кіль-ть порушень логіки	Кіль-ть відповідей на 5 непідготовлених запитань	Кіль-ть правильно вжитих лексем

№ підгрупи												
	ПБ студентів у тих самих порядкових номерах, в яких вони визначались у першій частині констатувального експерименту											
	Всього написаних з теми											
	Із них правильно оформлених у мовному відношенні											
	Всього вимовлених правильно оформлених у мовному відношенні											
	НИХ ДУМОК											
	В письмових текстах											
	В усному викладі											
	Правильних, але неповних											
	правильних і повних											
	В письмових текстах											
	В усному викладі											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
2	13	76	74	25	2	1	4	2	1	19	3	
	14	58	58	10	0	0	2	2	0	16	2	

	15	93	92	17	1	0	3	3	0	28	5
	16	27	27	5	0	0	0	1	0	14	2
	17	44	44	9	0	0	1	3	1	12	3
	18	61	57	18	2	0	3	2	0	23	8
	19	93	82	50	7	0	2	3	1	34	12
	20	84	77	42	6	1	2	2	2	30	14
	21	60	60	9	0	0	0	1	0	28	3
	22	58	56	10	2	0	0	2	0	21	4
	23	42	42	11	0	0	1	2	0	18	5
	24	69	51	37	9	0	3	3	1	22	10
	25	20	20	4	0	0	0	1	0	8	0
4	13	47	47	8	0	0	0	0	0	26	2
	14	56	50	21	3	2	4	2	0	19	8
	15	64	60	15	2	0	2	3	0	22	7

Продовження таблиці 3.7

	16	70	61	30	5	3	3	3	1	28	16
	17	82	73	45	7	0	2	3	2	33	24
	18	43	40	12	1	0	1	2	0	15	6
	19	52	52	4	0	0	0	0	0	16	7
	20	67	61	9	2	1	2	3	0	21	10
	21	38	30	15	3	2	3	3	1	9	2
	22	61	55	24	3	0	4	2	1	20	9
	23	57	49	18	2	1	2	3	0	21	8
	24	49	43	20	4	0	0	3	0	17	6
	25	55	51	17	2	1	1	2	1	12	5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6	13	47	40	11	3	2	2	2	1	17	8
	14	102	96	74	26	4	4	1	4	42	27
	15	28	28	0	0	0	0	0	0	10	0
	16	71	64	12	4	2	3	3	1	26	15
	17	53	47	19	3	1	3	2	1	18	9
	18	40	30	18	2	2	3	3	0	11	4
	19	37	37	2	0	0	0	0	0	10	0
	20	91	88	60	18	3	2	2	1	29	20
	21	86	76	51	17	1	1	4	1	28	17
	22	42	37	12	2	1	2	2	1	15	7
	23	48	40	25	3	4	3	3	1	11	5
	24	64	55	40	5	2	2	1	2	16	9
	25	50	48	19	4	0	0	3	0	12	6
8	13	66	60	32	7	4	5	2	1	19	8
	14	53	53	6	1	0	0	0	0	15	4
	15	95	76	70	12	3	6	3	2	23	16
	16	43	40	9	1	0	0	1	0	18	4
	17	57	57	0	0	0	0	1	0	20	0
	18	24	24	3	0	0	0	0	0	11	0
	19	86	77	40	3	1	1	2	1	30	8
	20	73	69	34	5	2	2	2	1	28	7
	21	15	15	0	0	0	0	0	0	9	0
	22	37	26	16	2	0	0	2	0	12	3
	23	22	17	8	0	1	2	2	0	9	2

	24	106	99	58	7	3	5	1	4	37	16
	25	19	19	3	0	0	0	1	0	6	0
10	13	52	47	12	3	2	2	2	0	20	7
	14	26	16	11	2	0	2	3	0	7	1
	15	76	64	30	3	3	3	2	2	31	8
	16	41	41	0	0	0	0	0	0	16	0
	17	50	44	18	4	2	3	2	1	21	6
	18	66	59	21	3	3	3	2	1	18	4
	19	47	40	29	3	4	3	3	1	17	7
	20	29	22	10	1	2	1	1	0	8	2
	21	34	27	13	2	3	2	2	0	11	3
	22	48	40	22	4	2	3	3	0	20	5
	23	37	37	2	0	0	0	0	0	14	3
	24	31	25	11	2	2	2	1	0	9	2

Продовження таблиці 3.7

	25	67	52	38	5	4	5	3	2	23	10
12	13	60	52	21	3	2	2	2	1	20	7
	14	82	74	39	7	4	5	3	1	31	9
	15	47	40	12	2	3	0	2	0	12	3
	16	29	29	0	0	0	0	0	0	8	0
	17	33	33	1	0	0	0	2	0	19	0
	18	49	40	18	3	3	3	3	0	12	6
	19	52	41	16	3	3	2	3	2	14	8
	20	77	72	50	5	4	3	3	0	26	14
	21	38	31	19	2	2	3	3	0	13	5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	22	40	40	2	0	3	0	0	0	12	3
	23	36	33	11	1	4	2	2	0	11	3
	24	58	49	30	2	4	3	3	0	15	7
	25	43	32	13	3	3	2	2	1	10	4
14	13	49	39	18	2	3	2	3	0	12	3
	14	57	51	32	3	4	4	2	1	14	6
	15	64	60	25	3	4	2	3	0	25	10
	16	51	44	18	1	2	1	3	0	18	4
	17	44	35	13	1	2	1	2	0	14	5
	18	37	36	7	2	3	2	0	0	9	3
	19	53	42	16	2	4	3	3	0	16	8
	20	24	24	0	0	2	2	0	0	12	0
	21	12	12	0	0	0	0	0	0	7	0
	22	46	35	20	2	2	2	2	1	12	4
	23	55	47	33	3	4	5	3	1	19	5
	24	63	58	26	3	5	3	2	3	20	9
	25	18	17	4	0	1	1	3	1	5	1

Проаналізуємо одержані дані. На перший погляд, під час розгляду письмових текстів з обраних студентами тем, склалося враження, що іншомовне самонавчання засобом письма здійснюється більш успішно, ніж засобом читання; і це незважаючи на те, що під час письма слід самостійно вивчити

зовсім незнайому тему. На підтвердження сказаного назвемо праці студентів, чийі прізвища зашифровані номерами: 21, 25 із підгрупи 2; 19 із підгрупи 4; 15, 19 із підгрупи 6; 17, 25 із підгрупи 8; 16, 23 із підгрупи 10 і т. ін. У них загальна кількість написаних речень і кількість речень без якихось помилок співпадають. У них не спостерігається порушень логіки викладу. У них досить значний обсяг і при цьому правильно вжитої лексики в написаних текстах. Проте, викласти написане в усній формі ці студенти не змогли, як і не змогли вжити в усному мовленні використані в письмовому мовленні нові слова й вирази. Цей факт свідчить про те, що їхні письмові роботи виявилися списаними з матеріалів, знайдених в Інтернеті. Такі самостійні дії не можна назвати «навчальними», оскільки вони нічого не навчили тих, хто їх виконував: ні розширили словниковий запас студентів, ні вдосконалили їхні мовленнєві вміння, ні поглибили їхні загальнонавчальні і пізнавальні знання. У зв'язку з цим, ми можемо констатувати факт, що в цих студентів (22 із 91 = 24,1 %) не встановлені вміння іншомовного самонавчання шляхом написання письмових творчих робіт.

Інша частина студентів все ж таки спробувала деяким чином удосконалити свої іншомовні мовленнєві вміння шляхом письма. Вони компонували відібрані уривки автентичних текстів у свій текст, але далеко не завжди пов'язували розрізнені за сенсом абзаци з'єднувальною фразою так, щоб написане мало загальний, нерозривний сенс. Їхні спроби самонавчання виявилися також і в тому, що вони коментували певну інформацію, що надавало роботі відбиток самостійності у викладі думок. Саме в цих реченнях допускалася найбільша кількість помилок. Їх значущість, однак, нівелювалася (якщо вони не перетворювали сенс написаного) елементами іншомовної мовленнєвої творчості. До таких праць можна віднести письмові тематичні роботи студентів, чийі прізвища зашифровано цифрами: 13, 18, 22 у підгрупі 2; 14, 15, 16, 21 у підгрупі 4; 13, 16, 17, 18, 24 у підгрупі 6; 13, 14, 15, 18, 23, 24 у підгрупі 14 і т. ін.

Водночас усні відповіді цих студентів виявилися набагато гіршими за

письмові. І це не тому, що письмову самостійну тематичну доповідь легше підготувати, ніж викласти її, а тому, що письмова тематична доповідь – це не збір абзаців із різних автентичних першоджерел, а цілком самостійна письмова робота з використанням фактичної інформації у вигляді цитат, взятих із таких першоджерел. Тому, якщо ми порівняємо кількість нових мовних явищ, вжитих цими студентами в письмовому та усному мовленні, то виявиться, що їх менше приблизно в п'ять-шість разів. Адже списане, але не осмилене і самостійно не використане в нових лінгвістичних умовах, залишається не засвоєним і не затребуваним у процесі мовлення [95, с. 12-18]. Отже, продемонстровані вміння іншомовного самонавчання у процесі письма 55-ю студентами з 91 (60,4 %), далеко не відповідають нормі, а мають характеристики лише потенційно можливих для вдосконалення.

14 студентів із 91 ($91 - (22+55) = 14 = 15,4\%$) показали середній і високий рівні становлення досліджуваних умінь до початку нашої експериментальної роботи. Це студенти, чії прізвища зашифровано номерами: 18, 19 із підгрупи 2; 17 із підгрупи 4; 14, 20, 21 із підгрупи 6; 15, 19, 24 із підгрупи 8; 25 із підгрупи 10; 19, 24 із підгрупи 12 и 14, 23 із підгрупи 14.

Натомість, встановлені рівні цих умінь не повною мірою адекватні іншомовним мовленнєвим діям, які, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, вважаються нормативними. Ми їх оцінили так високо тому, що вони значно ближчі до результативних умінь самонавчання, ніж ті, що були виявлені в інших 77 студентів. Наша подвійна оцінка підтверджується тим, що в усних повідомленнях використовувалося в середньому до 70 % усієї зібраної під час письма інформації; як у письмовій доповіді, так і в усному її викладі наявні власні міркування й умовисновки; грубих граматичних помилок, що знижують розуміння матеріалу, який викладається, відносно всього представленого змісту приблизно до 10 %; їхня спонтанна мовленнєва реакція – в межах вимог, установлених програмою.

Водночас, резервні можливості аналізованих умінь значні. У них не повинні виявлятися: 1) порушення логіки викладу думок; 2) повтори одних і

тих самих фактів у різній інтерпретації їх викладу; 3) відсутність смислового зв'язку між абзацами тексту й окремими реченнями всередині абзаців; 4) використання чужих думок як своїх; 5) використання незрозумілих мовних явищ; 6) заміна основотвірних понять без належної аргументації; 7) списування готового матеріалу замість викладу свого з опорою на першоджерела.

Всі ці й інші положення, що призводять до становлення вмінь іншомовного самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей у позааудиторний час подано у вигляді методичних дій у двох розроблених нами алгоритмах, ефективність реалізації яких була встановлена учасниками експериментального навчання у процесі формувального етапу експерименту.

3.3. Організація, проведення та результати формувального етапу експерименту

Для проведення формувального етапу експерименту нам слід було вирішити такі завдання: 1) відібрати учасників формувального експерименту; 2) ознайомити відібраних учасників із сутністю експериментальної методики й умовами організації експерименту; 3) здійснити розрахунки одержаних даних й узагальнити їх.

Розглянемо вирішення кожного із зазначених завдань.

1. Формувальний етап експерименту відбувався на тих самих факультетах, але з тією частиною студентів, яка на констатувальному етапі виявила нульовий (невизначений) та низький рівні розвитку вмінь іншомовного самонавчання. Відтак, в контрольні групи входили 15% студентів, які на констатувальному етапі продемонстрували середній рівень розвитку зазначених умінь, 10% - достатній рівень та 25% - низький рівень цих же умінь.

Зазначимо, що у процесі констатувального експерименту виявилось, що з-поміж студентів, які добре встигають, 20 % мають дуже слабкі іншомовні знання. Проте їхні бали з іноземної мови у шкільних атестатах були від «8» і вище, тому вони опинились у підгрупах з парними номерами. Ми вважали недоцільним проводити новий перерозподіл студентів по підгрупах, оскільки

кожний із них повинен був зберегти номер шифру його прізвища і номер своєї підгрупи. Це дозволило в подальшому порівняти рівні володіння іноземною мовою кожним досліджуваним до і після проведення формувального навчання.

Ми також не змінювали викладачів і експертів у підгрупах, щоб не порушувати вже встановлені між ними психолого-педагогічні контакти.

Такий відбір учасників формувального етапу експерименту ми обґрунтовуємо тим, що нам слід було з'ясувати: чи можливо за допомогою методично організованого іншомовного самонавчання в позааудиторний час позитивно вплинути на підвищення мотивації вивчення іноземної мови; на переконання студентів у тому, що це такий предмет, якого можна самостійно навчитися навіть за наявності недостатньо сформованої іншомовної мовної бази; на можливості тих, хто вже досяг певних результатів в оволодінні іноземною мовою і показати їм їхній ресурс. Врешті-решт ми хотіли перевірити ефективність нашої методики в розширенні активного і пасивного словників студентів, а також удосконаленні їхніх іншомовних мовленнєвих умінь не за рахунок збільшення навчального навантаження, а за рахунок раціональної організації їхньої іншомовної мовленнєвої роботи в позааудиторний час.

2. Оскільки результати констатувального етапу експерименту встановлювалися наприкінці першого семестру, то початком проведення формувального етапу експерименту став початок другого семестру першого року навчання. Проте, він не передбачав безпосереднього навчання за експериментальною методикою, а ставив метою попереднє теоретичне ознайомлення з нею як студентів, так і викладачів. На нашу думку, розуміння методичної суті подальших навчальних дій є запорукою їх ефективного виконання, тим більше, що наші досліджувані вивчають іноземну мову як другу спеціальність і отримують право її викладати в дошкільних і середніх навчальних закладах. Для викладачів – це також незнайомий методичний матеріал; його специфіка полягає в тому, що більшість дій, крім деяких завдань з навчання смислового й лінгвістичного взаємозв'язку речень виконуються без

участі викладача. Його роль зводиться лише до того, щоб забезпечити студентам розуміння цих дій та їх системне регулярне виконання з подальшим контролем їх результативності у процесі практичних занять.

Теоретична підготовка студентів і викладачів здійснювалася протягом 8 навчальних годин у позааудиторний час: по 4 години на ознайомлення з методичною роботою з досягнення дев'яти цілей іншомовного самонавчання у процесі читання і десяти цілей іншомовного самонавчання у процесі письма.

По завершенні знайомства з розробленою нами методикою розпочалось експериментальне самонавчання, що здійснювалося за двома напрямками:

1) самонавчання англійської мови шляхом самостійного створення вторинних текстів на підставі змісту кожного з трьох текстів, що залишилися з матеріалів домашнього читання; при цьому назви версій, що склалися, не змінювалися, оскільки вони лише доповнювалися новими відомостями, самостійно дібраними з першоджерел;

2) самонавчання англійської мови шляхом самостійного створення нових наукових текстів на підставі кожної з трьох тем, що залишилися за матеріалами загальноосвітнього курсу; при цьому назви текстів, що склалися, змінювалися, оскільки вони лише в загальних рисах відповідали темі. Наприклад, якщо вивчалася тема «Подорож», то тема наукової доповіді була такою: «Феєрія подорожей з Ігорем Захаренком».

У процесі самонавчання впродовж усього другого семестру експериментатор кілька разів зустрічався з кожною підгрупою студентів і нагадував про важливість виконання домашніх творчих робіт у тому обсязі і в тій послідовності, що вивчалися на підготовчому, теоретичному етапі.

Якість умінь іншомовного самонавчання, що розвивалися, перевірялася викладачами шість разів, тобто після підготовки трьох вторинних текстів і трьох наукових доповідей, а оцінювалося вона за вищезазначеними критеріями і показниками – тими самими, що й у процесі проведення констатувального експерименту.

Результати цих контрольних зрізів ми коментувати не будемо, а ре-

зультати оцінювання студентами нашої методики іншомовного самонавчання подамо нижче.

Вперше у практиці проведення формувального експерименту ми спробували помінятися з досліджуваними місцями й оцінювати не їхні роботи для визначення ефективності своєї методики, а надати їм можливість, як майбутнім колегам, оцінити анонімно за допомогою анкет нашу методику для з'ясування їхнього реального ставлення до неї та її результативності для кожного з них. Хоча в подальшому, після врахування зауважень та побажань студентів, ми не виключали доцільність проведення контрольних зрізів та їх аналізу.

Отже, кожний досліджуваний отримав анкету з такими запитаннями:

1. Тобі подобається запропонована методика іншомовного самонавчання?¹
 - а) так
 - б) ні
 - в) не знаю
2. Ти знаходиш необхідну інформацію:
 - а) у книгах
 - б) у журналах
 - в) в Інтернеті
 - г) у газетах
3. Ти знаходиш необхідну інформацію:
 - а) рідною мовою
 - б) іноземною мовою
 - в) по різному
4. Що легше, складати вторинні тексти англійською мовою на підставі:
 - а) україномовної інформації
 - б) англійської інформації
5. Що легше, писати наукові доповіді англійською мовою на підставі:
 - а) україномовної інформації
 - б) англійської інформації
6. Використовуючи англійську інформацію ти відчуваєш труднощі під час визначення сенсу:
 - а) незнайомих слів і висловлювань
 - б) окремих речень
 - в) усього тексту
7. Використовуючи україномовну інформацію ти відчуваєш труднощі під час:
 - а) перекладу речень
 - б) взаємозв'язку речень у тексті
 - в) дотриманні логіки викладу думок
8. Чи допомогла тобі наша методика іншомовного самонавчання, що використовувалася впродовж другого семестру:
 - а) вивчати нові слова
 - б) доповнювати тексти з і висловлювання
 - в) писати наукові доповіді
 - г) доповнювати тексти з домашнього читання

¹ Тут і надалі обирай відповідну твоїй думці відповідь (непотрібне закресли). Пам'ятай, що ти маєш право закреслити, як і залишити будь-яку кількість відповідей на поставлені запитання.

новою інформацією

9. Оціни нашу методику іншомовного самонавчання за п'ятибальною системою:

а) 1 бал б) 2 бали в) 3 бали г) 4 бали д) 5 балів

Зведену таблицю результатів анонімного анкетування подано в таблиці 3.8 (С. 148).

Таблиця 3.8

Результати анонімного анкетування всіх учасників експериментального самонавчання англійської мови за їхнім оцінюванням ефективності розробленої методики

НОМЕР ЗАПИТАННЯ																	
1		2		3		4		5		6		7		8		9	
Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів	Номер відповіді	Кіль-ть студентів
1	159	1	6	1	0	1	93	1	61	1	112	1	50	1	138	1	0
2	9	2	0	2	0	2	82	2	114	2	14	2	68	2	105	2	0
3	7	3	146	3	175					3	49	3	57	3	76	3	41
		4	23													4	72
																5	62

Проаналізуємо одержані дані. Ми розуміємо, що анкетування не найефективніший спосіб оцінювання результативності експериментальної методики. У цьому разі ця необ'єктивність виявилась уже в тому, що дев'ять осіб висловили незадовільне ставлення до неї, але жодний із них не оцінив її в один чи два бали.

Водночас, результати анкетування виявилися для нас вельми значущими. Вони дозволили дійти висновків про необхідність таких дій і тим самим удосконалити методику шляхом:

1) посилення акценту на необхідності вибору додаткової інформації з англійських текстів для вдосконалення іншомовного нормативного мовлення тих, хто навчається, оскільки виявилось, що 53% опитаних надають перевагу

роботі з україномовними першоджерелами;

2) збільшення обсягу завдань, спрямованих на аналіз англomовних джерел інформації для написання наукових доповідей, оскільки виявилось, що 35 % студентів не спроможні читати і вивчати результати досліджень сучасних зарубіжних учених для урахування міжнародної практики у вирішенні своїх професійних проблем;

3) розробки додаткових вправ з навчання студентів мовної і контекстуальної здогадки сенсу окремих слів і висловлювань під час читання автентичних професійних текстів, оскільки виявилось, що 64% із них не розуміють те, що читають, через недостатній лінгвістичний досвід «опускати» складні мовні явища в ході осмислення всього тексту чи здогадуватися про їх значення за контекстом;

4) різноманітності вправ з навчання студентів лінгвістичного та смислового взаємозв'язку окремих речень і цілих абзаців, оскільки виявилось, що 39% і 33% мають ускладнення в послідовному й логічному викладі думок.

Безумовно, одержані в ході анкетування дані слід було перевірити шляхом проведення таких самих контрольних зрізів, які ми здійснювали під час констатувального експерименту. Проте, наприкінці семестру ми не змогли цього зробити з низки причин: *по-перше*, готувати вторинні тексти і писати наукові доповіді з тих самих тем, що й у процесі навчання було недоцільно. Рівень реально встановлених умінь у досліджуваних видах діяльності внаслідок повтору контрольних дій був би явно завищений; *по-друге*, продовжувати навчання й залучати студентів до додаткових контрольних зрізів під час літньої сесії неправомірно за будь-яких обставин і, *по-третє*, виявлені недоліки нашої методики у процесі анкетування не могли бути враховані нами за такий короткий проміжок часу.

Тому експериментальне навчання продовжувалось у третьому семестрі. Вторинні тексти всі студенти складали за матеріалами другої частини інтегрованого курсу «Історія давніх цивілізацій». Вони вивчали такі три теми: (“The Meaning of the Firmament in the Ancient World”, “Fragments of the Sky”,

“Astronomical Discoveries of the Ancient) на заняттях під керівництвом викладача й відповідно вдома по завершенні роботи з кожної теми знаходили додаткову інформацію в різних першоджерелах і тим самим розширювали і доповнювали вивчене, тобто створювали власні вторинні тексти.

З основного курсу навчання англійської мови у третьому семестрі студенти різних факультетів вивчали також по три *різні теми*, пов’язані зі специфікою їхньої професії, а звідси і теми їхніх наукових доповідей також були різними як відносно їхньої спеціальності, так і відносно до тематики вивчених професійних текстів.

Для уточнення зазначеного подамо тематику, що вивчалася й досліджувалась всіма учасниками експериментального навчання в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Тематика, що вивчалась і досліджувалась англійською мовою
всіма учасниками експериментального навчання**

Назва факультету	Кіль-ть студентів	Номер теми, що вивчається	Назва теми, що вивчається	Номер теми, що досліджується	Назва теми, що досліджується
1	2	3	4	5	6
Історико-філологічний	50	1.	Навчання іноземних мов в університетах європейських держав	1.	Історія розвитку системи вищої освіти в Англії
		2.	Мій улюблений англійський письменник	2.	Антологія сучасної англійської прози
		3.	Подорож Великобританією	3.	Порівняльна характеристика пам’яників архітектури старої і нової Англії
Початкового навчання	50	1.	Навчання англійської мови молодших школярів у процесі рольових ігор	1.	Історія розвитку системи початкової освіти в Англії
		2.	Заохочення й покарання молодших школярів	2.	Виховання молодших школярів у світлі педагогічних досліджень англійських і американських педагогів

		3.	Як молодші школярі проводять вільний час	3.	Спорт у початкових школах Англії
Дошкільного виховання	50	1.	Навчання англійської мови дошкільників	1.	Розвиток мовлення дошкільників у світлі педагогічних досліджень англійських педагогів

Продовження таблиці 3.9

		2.	Музичні заняття з дошкільнятами англійською мовою	2.	Роль англійської пісенної культури у вихованні дошкільників
		3.	Знайомство з англійськими казками	3.	Англійська художня література для дошкільників
Психології	25	1.	Мислення й іноземне мовлення	1.	Взаємозв'язок мислення і мовлення у світлі педагогічних досліджень англійських психологів
		2.	Способи запам'ятовування англійської лексики	2.	Теорія засвоєння іншомовного матеріалу у світлі педагогічних досліджень англійських психологів
		3.	Розвиток здібностей до вивчення кількох іноземних мов	3.	Видатні поліглоти світу. Таємниці їхнього успіху

Для досягнення більш високих результатів ніж ті, що були встановлені у процесі анкетування, студентам на заняттях пропонувалося виконувати такі додаткові вправи і завдання:

1) *читати речення з незнайомими словами і висловлюваннями* і:
 а) перекладати їх рідною мовою без допомоги словника; б) замінювати незнайомі мовні явища знайомими, але такими, що обов'язково зберігають той самий сенс; в) перефразувати все речення, тобто повністю замінити речення своєю версією, але з таким самим сенсом.

Наприклад, речення: Universities in the UK award two kinds of degrees: the Bachelor's degree or the Master's degree.

- а) Британські університети видають два види дипломів: дипломи бакалавра або магістра.
- б) At British universities students obtain two degrees: the Bachelor's or the Master's.
- в) After graduating from a university young people in Great Britain receive the degrees of Bachelor or Master.

2) *читати уривки із автентичних художніх текстів* і: а) відповідати на запитання; б) висловлювати своє ставлення до прочитаного; в) добирати до наданих викладачем текстових заготовок матеріали, які б поглиблювали сенс прочитаного;

3) *знаходити за одиницю часу (45 хвилин) у мережі Інтернет інформацію*, щоб утворився зв'язний текст; наприклад: слова post-school education, to provide courses, to receive grants, full-time courses. Унаслідок лінгвосеміологічного опрацювання цього матеріалу утворюється такий текст:

There is a considerable choice of post-school education in Britain. In addition to universities, there are also polytechnics and a series of different types of assisted colleges, such as colleges of technology, art etc., which tend to provide more work-oriented courses than Universities.

Some of these courses are part-time, with the students being released by the employers for 1 day a week or longer periods.

Virtually all students on full-time courses receive grants from the Government which cover their tuition fees and everyday expenses.

4) *читати заготовлені викладачем матеріали* англійською мовою з проблем, що відповідають їхній професійній діяльності, і: а) обґрунтовано погоджуватися з прочитаним; б) обґрунтовано не погоджуватися з прочитаним; в) пропонувати свій варіант розв'язання проблеми.

Наприклад: речення: The school system of Germany is very much like the one in Switzerland.

- a) I agree with this statement because education in both countries is general and compulsory for children from 6 to 16 years old.
- b) I disagree because there are certain differences in each region of Switzerland. (Each region has French or German or Italian schools and different educational systems.).
- c) I think that the school systems of these countries will be similar because they both belong to the UE. Nevertheless the language policies will not change.

5) *знаходити в наданих викладачем наукових текстах цікаву інформацію* і: а) уточнювати викладені факти; б) узагальнювати викладені факти в самостійні висновки;

Наприклад: There is a considerable choice of post-school education in Britain.

- a) In addition to universities, there are also polytechnics and a series of different types of assisted colleges.
- b) As they teach technology they provide more work-oriented courses than universities.

Отже, у третьому семестрі іншомовне навчання здійснювалося за вищезазначеними темами інтегрованого й загальноосвітнього курсів та організовувалося за раніше розробленою й додатковою методикою. Все це дозволило нам провести на початку четвертого семестру контрольну перевірку ефективності узагальненої методики, яка проходила у два етапи.

На першому етапі ми перевіряли рівень умінь створювати поглиблені, доповнені й розширені вторинні тексти.

Контрольне заняття проводилось одночасно в усіх підгрупах, але в різних аудиторіях для кожної пари підгруп, в яких працювали одні й ті самі викладачі. У такий спосіб, усі досліджувані зайняли сім аудиторій: у першій – підгрупи 1 і 2 з викладачем О. А. Кирьяковою та експертом Г. О. Харловим; у другій – підгрупи 3 і 4 з викладачем В. В. Сергієнко та експертом Л. О. Михайловою; у третій – підгрупи 5 і 6 з викладачем С. В. Ратушняком та експертом

пертом С. В. Боднар; у четвертій – підгрупи 7 і 8 з викладачем І. Е. Сушкевич та експертом Р. Ю. Мартиною; у п'ятій – підгрупи 9 і 10 з викладачем Є. І. Білоус та експертом І. С. Мельник; у шостій – підгрупи 11 і 12 з викладачем Є. А. Поповою та експертом А. А. Корсаковим; у сьомій – підгрупи 13 і 14 з викладачем Н. В. Ольмезовою та експертом О. М. Трубіциною.

У кожній аудиторії були присутні по 25 студентів, яким слід було сісти по одному за стіл. Це дозволило всім запропонувати один варіант контрольного завдання, сутність якого полягала у знайомстві з текстом «Освіта в країнах Європейського Союзу» і відповідей на ключові запитання. Надалі кожний студент повинен був тезово викласти ті факти, які йому стали відомі з цього тексту. Максимальна кількість таких фактів – 15. Подамо їх:

1. What is the European Union?
2. When and where was the European Union established?
3. What were the purposes of the EU creation?
4. How many member states were in the EU in the very beginning?
5. How many enlargements were there in the history of the European Union?
6. What was the largest enlargement of the EU?
7. How many member states are there in the EU nowadays?
8. What is the area of the European Union?
9. What is the population of the European Union?
10. Is the EU a federation or a confederation? Give the reasons.
11. What is the official currency of the eurozone? When was it introduced to world financial markets?
12. What is the Council of the European Union?
13. What are the key activities of the EU nowadays?
14. What should a state do in order to join the EU?
15. What are the official languages of the European Union?

Для читання тексту, відповідей на запитання і підготовки тез студентам було надано до 50 хвилин навчального часу.

По закінченні виконання цього завдання кожному студенту пропонувався відксерена підшивка газети «Kyiv Post» за 2005 рік. Наступне завдання для всіх було таким: протягом півтори години переглянути ці газети, знайти в них статті, що інформують читачів про будь-які факти, пов'язані з життєдіяльністю країн Європейського Союзу і скласти свої тексти, які можна було б назвати так само, як і основний текст. Надалі виписати у вигляді тез із текстів, що утворилися, додаткову інформацію і підрахувати її обсяг. І останнє завдання: викласти в усній формі членам комісії (своєму викладачу й експерту) все, що відомо про держави ЄС.

Прослуховуючи кожного студента, члени комісії оцінювали рівень становлення в нього досліджуваних умінь, порівнювали його з рівнем становлення тих самих умінь у процесі констатувального експерименту й фіксували одержані дані в таблиці (див. таблицю 3.10).

Результати тестування студентів підгруп №№ 5-6, 7-8, 9-10, 11-12, 13-14 подано в таблицях у Додатку В (С.205).

Таблиця 3.10

**Оцінювання рівня вмінь самонавчання англійської мови
у процесі читання автентичних суспільно-популярних текстів**

ПІБ студентів у порядкових номерах	Номера підгруп	Всього записано фактів з 15 можливих з основного тексту	Всього записано нових фактів із відібраних і прочитаних матеріалів	Всього вимовлено фраз із:		Оцінка, виставлена за результатами	
				наданого основного тексту	самостійно відібраних і прочитаних матеріалів	формульованого експерименту	констатувального експерименту
1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	4	8	2	4	низький	нульовий
2	1	3	9	3	5	низький	нульовий
3	1	2	3	1	4	низький	нульовий
4	1	4	10	3	7	достатній	нульовий
5	1	3	12	2	8	достатній	нульовий

6	1	5	17	5	10	середній	нульовий
7	1	2	4	0	0	нульовий	нульовий
8	1	7	12	2	7	середній	достатній
9	1	6	14	5	12	середній	достатній
10	1	5	13	4	10	середній	нульовий
11	1	8	15	3	10	достатній	низький
12	1	3	5	3	3	низький	нульовий
13	2	15	17	12	15	високий	середній
14	2	10	15	8	12	середній	достатній
15	2	13	18	13	9	середній	середній
16	2	10	20	10	14	середній	достатній

1	2	3	4	5	6	7	8
17	2	6	5	3	2	низький	нульовий
18	2	11	17	10	11	середній	достатній
19	2	15	26	15	22	високий	високий
20	2	15	31	15	30	високий	високий
21	2	7	16	4	9	достатній	низький
22	2	8	6	14	10	середній	достатній
23	2	6	14	6	11	середній	низький
24	2	7	17	7	12	середній	достатній
25	2	5	10	4	6	достатній	низький
1	3	2	5	1	2	низький	нульовий
2	3	6	10	4	8	достатній	низький
3	3	4	11	4	10	достатній	нульовий
4	3	4	13	4	9	достатній	нульовий
5	3	3	7	2	3	низький	нульовий
6	3	5	9	4	7	достатній	нульовий
7	3	7	15	6	12	середній	достатній
8	3	8	16	7	13	середній	достатній
9	3	3	8	2	2	низький	нульовий
10	3	6	9	4	7	достатній	нульовий
11	3	7	12	3	8	достатній	низький
12	3	2	3	0	0	нульовий	нульовий
13	4	9	16	7	10	середній	достатній
14	4	7	17	6	11	достатній	низький
15	4	10	26	9	22	високий	середній
16	4	11	27	10	23	високий	середній
17	4	9	32	8	27	високий	середній
18	4	8	20	7	17	середній	достатній
19	4	10	18	8	15	середній	достатній
20	4	9	30	9	28	високий	достатній
21	4	6	20	4	9	достатній	нульовий
22	4	11	24	9	14	середній	достатній
23	4	15	35	15	35	високий	високий
24	4	13	32	12	30	високий	достатній
25	4	11	19	8	14	середній	достатній

Порівняємо одержані дані. Якщо внаслідок проведення констатувально-го етапу експерименту виявилось, що у 33 % студентів взагалі були відсутні вміння читати й вилучати інформацію з англomовних науково-популярних текстів, то після навчання за експериментальною методикою їх залишилося лише 2 %. Цей факт свідчить про те, що ті студенти, які мали хоча б первинні вміння читати англійською мовою (знали літери і правила їх озвучування в різних морфологічних положеннях для нормативного продукування слів та могли зіставляти їх з відповідним сенсом), просунулись у своїх іншомовних мовленнєвих можливостях до рівня низьких і середніх результатів. Ті студенти, які раніше демонстрували низький рівень умінь іншомовного самона-

вчання у процесі читання вдосконалили свої можливості самонавчатися до достатнього і середнього результатів.

Високим рівнем умінь, що розвиваються, спочатку володіли 12 осіб, а стали володіти 31 студент, що в цілому підтверджує ефективність запропонованої нами методики іншомовного самонавчання у процесі читання.

Водночас, результати першої частини формувального експерименту дозволили виявити недостатні конструктивні частини вже вдосконаленої нами методики після проведення анкетування. Вони, на нашу думку, полягають у такому: в невідповідності обсягу та якості введеної додаткової інформації в письмові тексти й їх усні версії. Так, наприклад, навіть ті студенти, які продемонстрували високий рівень досліджуваних умінь, письмово виклали значно більше інформації, ніж змогли висловити усно. Це свідчить про те, що їхні рецептивні вміння читання автентичного іншомовного матеріалу не завжди успішно переходять у продуктивні. Звідси випливає необхідність активізації усно-мовленнєвої діяльності за матеріалами самостійно організованого письмового мовлення. Тому перед початком проведення другого етапу контрольної перевірки ефективності нашої методики ми запропонували студентам виконати на заняттях такі усно-мовленнєві завдання як після створення вторинних текстів, так і після написання наукових доповідей:

- 1) знайомити всіх присутніх з найбільш складним для інтуїтивної семантизації мовним матеріалом, що вживається в написаному тексті, шляхом його запису на дошці з перекладом рідною мовою;
- 2) читати з написаного тексту ключові речення, що розкривають загальний сенс викладеного;
- 3) ставити запитання слухачам, щоби переконатися в їхньому розумінні основного сенсу підготовленого тексту;
- 4) переказати власний текст;
- 5) ставити запитання слухачам з усього змісту, включаючи уточнення більшості деталей;

- б) пропонувати слухачам обговорювати сприйнятий зміст і висловлювати своє ставлення до нього;
- 7) пропонувати слухачам ставити автору будь-які запитання, які їх цікавлять, що пов'язані з викладеною в ньому темою.

У зв'язку з необхідністю такого вдосконалення нашої методики виявилася недоцільною організація другого етапу її перевірки по закінченні першого. Тому експериментальне самонавчання продовжувалося впродовж двох місяців четвертого семестру.

За цей період часу студенти вивчили ще дві теми за матеріалами інтегрованого курсу (“Sirius Mystery”, “Ancient Stone Monuments”), створили вторинні тексти, що поглиблювали зміст вивчених тем і за вищезазначеним планом виклали в усній формі зміст вивченої і самостійно здобутої інформації.

Продовжилося навчання й за основним курсом – професійно-орієнтоване для кожного факультету, що в самостійній навчальній діяльності в позааудиторний час передбачало не тільки написання відповідних наукових доповідей, а й їх презентацію шляхом виконання вищезазначених семи вправ.

Подамо теми цих доповідей для студентів кожного факультету:

- 1) **історико-філологічного:** а) «Жанрова різноманітність сучасної англійської прози»; б) «Епоха романтизму у британській поезії XIX століття»;
- 2) **початкового навчання:** а) «Приватне початкове навчання у країнах Євросоюзу»; б) «Вплив засобів масової інформації на розвиток сучасних школярів»;
- 3) **дошкільного виховання:** а) «Дошкільне навчання у США і Канаді»; б) «Роль сучасних комп'ютерних технологій у підготовці дошкільників»;
- 4) **психології:** а) «Здатність сучасних підлітків до емоційної саморегуляції»; б) «Конфліктні ситуації у шкільному середовищі та шляхи їх вирішення».

За місяць до завершення четвертого семестру розпочався **другий етап** перевірки ефективності розробленої методики, що полягав у визначенні рівня

вмінь студентів писати й усно подавати доповіді з тем, що відповідають спеціальності, за якою вони навчаються, з опорою на автентичні першоджерела.

Для одержання об'єктивних даних студенти не знали ні назви тем для проведення контрольних зрізів, ні тієї англomовної наукової літератури, що була підготовлена як основа для їхніх творів.

Перевірка проходила в один день і в такому самому організаційному порядку, як і під час першого етапу, тобто в семи аудиторіях знаходилося по 25 студентів з їхнім викладачем та експертом; кожний студент сидів за окремим столом, що дозволило підготувати по одному завданню для кожного факультету, а саме написання наукових доповідей з наступних тем: 1) «Творчий шлях Ч.Діккенса й аналіз його всесвітньо відомих творів» – для студентів історико-філологічного факультету; 2) «Навчання іноземних мов у початкових класах американських шкіл» – для студентів факультету початкового навчання; 3) «Розвиток умінь рідного мовлення дошкільників у дошкільних навчальних закладах Америки» – для студентів факультету дошкільного виховання; 4) «Виховання толерантності у взаємовідносинах підлітків у навчально-виховному процесі американських шкіл» – для студентів факультету психології.

Оскільки в нас не було можливості забезпечити всім студентам одночасне користування комп'ютерами для самостійного відбору необхідних даних, ми підготували для кожного з них матеріали із п'яти англomовних джерел і копіювали їх.

Назву теми англійською мовою було написано на дошці в кожній із семи аудиторій, а на столах у студентів були англо-українські словники для семантизації тих мовних явищ, які перешкоджали розумінню сенсу того, що читається. На виконання всієї письмової роботи було відведено до 4 академічних годин.

По закінченні підготовки доповідей вони повинні були її усно презентувати викладачу й експерту, які, прослухавши всю інформацію, ставили

кожному студенту по п'ять запитань, викликаючи їх тим самим на бесіду у спонтанному режимі.

Виходячи з описаної діяльності студентів, викладач і експерт фіксували такі параметри для визначення рівня становлення досліджуваних умінь: 1) кількість написаних речень, що відповідають темі; 2) кількість посилань на авторів статей; 3) кількість аргументованих непогоджень із ними; 4) кількість аргументованих погоджень із ними; 5) кількість самостійно зроблених зіставлень з раніше відомими фактами; 6) кількість самостійно зроблених висновків та їх адекватність лексико-граматичним нормам мови, що вивчається; 7) кількість усно викладених речень із підготовленої доповіді; 8) кількість адекватних відповідей на п'ять спонтанних запитань.

Оскільки ці критерії дещо відрізняються від тих, що були основою для визначення рівня становлення таких самих умінь у констатувальному експерименті, подамо їх уточнені параметри в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Характеристики наукового письмового й усного мовлення
для визначення рівнів становлення вмінь іншомовного самонавчання
у процесі письма**

Кількість написаних речень, що відповідають темі доповіді	Кількість посилань на авторів	Кількість аргументованих непогоджень із авторами статей	Кількість аргументованих погоджень із авторами статей	Кількість самостійно зроблених зіставлень з раніше відомими фактами	Кількість самостійно зроблених висновків і їх адекватність нормам мови, що вивчається	Кількість усно викладених речень із підготовленої доповіді	Кількість адекватних відповідей на спонтанних запитань	Рівень становлення досліджуваних умінь
50-31	10-9	8-7	8-7	8-7	8-7	50-43	5	високий
40-31	8-7	6-5	6-5	6-5	6-5	40-31	4	середній
30-21	6-5	4-3	4-3	4-3	4-3	30-21	3	достатній
20-11	4-3	2-1	2-1	2-1	2-1	20-11	2-1	низький
10-0	2-0	0	0	0	0	10-0	0	нульовий

Опитування учасників експерименту здійснювалося в такий спосіб. По закінченні написання доповіді кожний студент віддавав свою роботу членам комісії і виходив із аудиторії. Першоджерела, якими він користувався, можна було взяти із собою для підготовки усної презентації доповіді. Рівно через чотири академічні години після початку роботи, студенти, що залишилися, віддавали свої доповіді для їх перевірки. Коли всі складені письмові тексти були перевірені і в них було підраховано зазначені параметри, студенти *по одному* (оскільки вони писали доповідь за однаковою для всіх темою) запрошувалися до аудиторії в алфавітному порядку їхніх прізвищ для прослуховування їхніх доповідей і бесіди за ними.

Одержані результати подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Оцінювання рівня вмінь самонавчання англійської мови у процесі написання і презентації доповідей за спеціальністю

Кількість студентів у порядкових номерах	Номери підгруп	Кількість написаних речень, що відповідають темі доповіді	Кількість посилань на авторів	Кількість аргументованих погоджень із авторами статей	Кількість аргументованих погоджень із авторами статей	Кількість самостійно зроблених висловлювань з раніше відомими	Кількість самостійно зроблених висловлювань і їх адекватність нормам мови, що вивчається	Кількість усно викладених речень із підготовленої доповіді	Кількість адекватних відповідей на 5 спонтанних запитань	Рівень становлення досліджуваних умінь
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	6	1	0	0	0	0	4	0	нульовий
2	1	13	3	1	1	1	2	10	2	низький
3	1	15	4	2	1	2	2	15	2	низький
4	1	24	5	4	3	3	3	19	3	достатній
5	1	26	6	4	4	3	4	20	3	достатній
6	1	28	5	3	3	4	3	21	3	достатній
7	1	4	0	0	0	0	0	2	0	нульовий
8	1	32	7	5	6	5	5	29	4	середній
9	1	39	8	6	6	6	5	34	4	середній
10	1	25	5	3	3	4	4	22	3	достатній
11	1	25	5	4	3	3	4	25	3	достатній

12	1	13	3	1	2	1	1	11	2	низький
13	2	26	6	3	3	3	4	21	3	достатній
14	2	23	5	4	3	3	4	22	3	достатній
15	2	39	8	6	6	6	5	33	4	середній
16	2	34	7	5	6	5	5	32	4	середній
17	2	15	3	1	1	1	2	12	2	низький
18	2	35	7	5	6	5	6	31	4	середній
19	2	46	10	8	8	7	8	40	5	високий
20	2	39	7	5	6	5	5	33	4	середній
21	2	20	3	1	1	1	1	18	2	низький
22	2	30	6	4	4	4	3	22	3	достатній
23	2	26	5	3	3	4	3	25	3	достатній
24	2	29	6	4	4	3	3	28	3	достатній
25	2	22	5	3	3	3	3	21	3	достатній
1	3	17	3	2	2	1	2	12	2	низький

Продовж.табл. 3.12

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2	3	28	5	4	4	4	4	23	3	достатній
3	3	26	5	3	4	3	4	26	3	достатній
4	3	12	3	2	2	1	2	11	1	низький
5	3	7	1	0	0	0	0	5	0	нульовий
6	3	15	3	2	1	2	2	12	2	низький
7	3	30	6	4	4	4	3	24	3	достатній
8	3	33	7	5	5	5	6	31	4	середній
9	3	9	2	0	0	0	0	7	0	нульовий
10	3	24	5	3	3	4	3	21	3	достатній
11	3	30	6	4	3	3	3	23	3	достатній
12	3	6	0	0	0	0	0	4	0	нульовий
13	4	28	6	3	3	3	4	23	3	достатній
14	4	22	5	4	4	4	3	22	3	достатній
15	4	35	8	6	6	6	5	31	4	середній
16	4	48	9	8	7	7	7	46	5	високий
17	4	42	10	7	8	8	7	41	5	високий
18	4	29	5	3	3	3	4	23	3	достатній
19	4	30	6	4	4	4	4	25	3	достатній
20	4	36	7	5	6	5	5	32	4	середній
21	4	12	4	2	2	1	2	11	1	низький
22	4	23	6	4	4	4	3	21	3	достатній
23	4	50	10	7	8	7	8	44	5	достатній
24	4	47	9	7	7	7	7	45	5	високий
25	4 ¹	34	8	5	6	5	5	31	4	середній

Проаналізуємо одержані результати. Насамперед нагадаємо, що цей вид перевірки не проводився в констатувальному експерименті з усіма досліджуваними, оскільки у процесі самостійного читання виявилось, що 57 студентів продемонстрували нульовий, а 34 студенти – низький рівень умінь іншомовного самонавчання. Тому ускладнювати роботу в цей період часу було неправомірно.

Судячи з одержаних результатів ми можемо сказати, що 47 % із тих, хто виявив нездатність вдосконалювати іншомовні вміння самонавчання у процесі читання не тільки виявили достатній рівень цих самих умінь, а й достатній рівень самонавчання у процесі письма. Цей факт свідчить про доступність й ефективність нашої методики навіть для тих, хто практично не володів іноземною мовою або володів нею на примітивному рівні.

26 студентів, які продемонстрували в констатувальному експерименті

¹ Результати цього експерименту в підгрупах №№ 5-6; 7-8; 9-10; 11-12; 13-14 подано в Додатку Г на С. 208.

достатній рівень володіння досліджуваними вміннями, після формувального експерименту показали середній рівень становлення цих умінь, а 3 особи досягли високого рівня.

Не можна не відзначити і те, що різниця в письмових і усних доповідях також скоротилася приблизно на 28 %, що свідчить не тільки про повне розуміння написаних текстів, а й про здатність швидко засвоювати смислову й лінгвістичну інформацію і тим самим успішно вдосконалювати свої професійні та мовні знання у процесі письмового самонавчання.

У цілому вважаємо, що наше самостійне двократне вдосконалення розробленої методики призвело до її реальної результативності і практичного підтвердження висунутих гіпотез проведеного дослідження.

На цей час нашу методику в доробленому вигляді реалізовано в навчальному посібнику для студентів гуманітарних факультетів «Global environmental problems of today and ways to solve them» і з 2010 року вона впроваджується у практику роботи чотирьох вищих навчальних закладів України.

Висновки з третього розділу

Унаслідок перевірки розробленої методики іншомовного самонавчання студентів гуманітарних спеціальностей у процесі читання автентичних науково-популярних текстів і написання доповідей з професійно орієнтованої тематики нами було встановлено таке:

1. Більшість студентів гуманітарних спеціальностей не володіють вміннями іншомовного самонавчання з таких причин: а) невміння самостійно планувати й організовувати роботу з удосконалення іншомовних знань, навичок і умінь, набутих на заняттях під керівництвом викладача; б) ускладнення в розумінні сенсу автентичних текстів через недостатнє володіння навичками мовної та контекстуальної здогадки і заміни її спробами перекладу незнайомих мовних явищ; в) невміння вибирати з тексту тільки ті факти, заради яких цей текст читається; г) невміння логічно організувати відібраний у текстах

матеріал для створення власних смислових творів.

2. Розвивати вміння іншомовного самонавчання шляхом читання науково-популярних текстів можливо у більшості студентів гуманітарних спеціальностей за умови виконання ними таких дев'яти дій: 1) систематизації отриманих знань та програмування очікуваного результату навчання; 2) відбору друкованого матеріалу за заголовками тексту та ключовому слову; 3) вибору з текстів матеріалу у вигляді абзаців і речень для створення вторинного тексту; 4) семантизації мовного матеріалу у відібраних уривках; 5) логічного поєднання відібраного матеріалу у власний тест; 6) лаконічного викладу основної інформації відібраного тексту; 7) детального викладу змісту створеного тексту та його аналізу; 8) інтерпретації змісту створеного тексту, коментування викладених у ньому фактів; 9) самостійного визначення приросту своїх іншомовних мовленнєвих умінь і пізнавальних знань.

3. Розвинути вміння іншомовного самонавчання шляхом написання і презентації наукових доповідей за темами, що відповідають їхній професійній діяльності, у більшості студентів гуманітарних спеціальностей можливо за умови виконання ними таких десяти дій: 1) відбору тематичного матеріалу із першоджерел; 2) осмислення відібраного матеріалу; 3) поєднання нових смислових і лінгвістичних знань з раніше вивченими; 4) аргументованого подання нових смислових відомостей; 5) проведення критичного аналізу думки автора; 6) виявлення перспективи розвитку ідей, викладених у доповіді; 7) узагальнення викладеного; 8) викладу доповіді в усній формі із залученням уваги до її основного змісту; 9) відповідей на запитання слухачів та вміння вести дискусію з ними; 10) самостійного оцінювання результатів навчальної діяльності.

4. Удосконалювати якість володіння студентами гуманітарних факультетів іноземною мовою можливо за умови переорієнтації всього процесу навчання з принципу «потрібно вивчити, але не знаю, як це зробити» на принцип «хочу вивчити і сам можу це зробити».

Основні результати розділу 3 опубліковано в працях автора [74], [95].

ВИСНОВКИ

Виконане дисертаційне дослідження з теми «Розвиток умінь самонавчання англійської мови студентів гуманітарних спеціальностей у процесі позааудиторної роботи» дозволяє дійти таких висновків:

1. Самонавчання є розгорнутим процесом, в якому студент бере на себе відповідальність за власне навчання, включаючи: постановку цілей навчання; програмування самостійної роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом; визначення смислового і структурного змісту навчання; добір ефективних для себе методів і засобів навчання, а також організацію самоконтролю результатів своєї навчальної діяльності.

Процес самонавчання за своєю структурою не відрізняється від процесу навчання; він містить ті самі складові ланки і розгортається за тією самою траєкторією пізнання: від цілепокладання до структури змісту, а від неї до методів засвоєння змістових елементів і контролю результатів навчання. За своєю організаційно-мотиваційною сутністю він далеко не адекватний процесу навчання, що ґрунтується на державних навчальних планах і програмах і здійснюється за ініціативою викладача обраними ним методами.

2. Лінгводидактичними особливостями процесу іншомовного самонавчання є:

– *відносно самостійної постановки цілей навчання* – самостійне цілепокладання, що полягає в постановці узагальнених і конкретних цілей: перших – до всієї подальшої самостійної роботи; других – до кожного елемента, що її складає;

– *відносно програмування самостійної навчальної роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом*: 1) виключення цілеспрямованого вивчення іншомовної фонетики і граматики; 2) необхідність розширення словникового запасу як стандартною, так і експресивною лексикою; 3) активізація нової лексики в реально мовленнєвій комунікації в усіх видах мовленнєвої діяльності; 4) удосконалення всіх видів мовленнєвих умінь як в однойменних

видах мовленнєвої діяльності, так і в усіх взаємопов'язаних з ними;

– *відносно самостійного визначення смислового змісту* – розширення меж запрограмованої тематики до рівня реальних потреб і інтересів її вивчення студентами, а також задоволення індивідуальних запитів кожного в удосконаленні своїх іншомовних лінгвістичних можливостей;

– *відносно самостійного структурування змісту навчання іноземної мови* – зміщення уваги студентів із формування мовних навичок у процесі навчально-мовленнєвої роботи на розвиток мовленнєвих умінь у процесі реально мовленнєвої діяльності в усіх формах її прояву: у читанні, письмі, говорінні й аудіюванні;

– *відносно методів навчання, які самостійно обираються*, – переважання навчальних дій, що відповідають індивідуальним особливостям засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу та наявному філологічному досвіду студентів;

– *відносно засобів навчання, що самостійно обираються*, – пріоритет ідеальних над матеріальними, тобто у використанні: читання як засобу вдосконалення вмінь читання; усного мовлення як засобу вдосконалення вмінь говоріння; письма як засобу вдосконалення вмінь письмового викладу думок;

– *відносно самоконтролю результатів навчання* – збільшення кількості його функцій, що включає визначення приросту пізнавальних знань і лінгвістичних умінь, а також уміння створювати письмові науково-тематичні доповіді.

3. Жодний із наявних методів навчання іноземних мов не передбачає реальної самостійної роботи з удосконалення набутих мовних і мовленнєвих навичок та вмінь у позааудиторний час. Цей недолік компенсується інтегрованим навчанням якогось освітнього чи професійно-орієнтованого курсу засобами іноземної мови. Такий вид педагогічної інтеграції забезпечує створення штучного мовного середовища, в якому домінувальною є пізнавально-професійна діяльність, а іншомовна мовленнєва – обслуговуючою.

4. Основним способом прояву самонавчання є творча активність, що потребує як глибоких знань предмета і здатності трансформувати їх у своїй свідомості, так і вміння подати свій варіант вирішення проблеми засобами іноземної мови не тільки для вирішення мовленнєвих завдань в умовах навчальної діяльності, а й виробничих.

5. Процес самонавчання ґрунтується на рефлексивній активності ініціаторів самонавчання, що виявляється: а) *в педагогічному аспекті* – в самостійному цілепокладанні, виборі власної освітньої траєкторії; набутті знань із різних дисциплін, що доповнюють одна одну за своїм смисловим змістом; самоконтролі й самоаналізі результатів навчання; б) *у лінгвістичному аспекті* – в усвідомленому засвоєнні мовних явищ, самостійній організації їх тренування в мовленнєвій діяльності – від актуально усвідомлюваних мовних операцій до свідомо контрольованих мовленнєвих дій; в) *у мовленнєвому аспекті* – у тактиці мовленнєвої поведінки, коли студенти у процесі говоріння приймають не тільки лінгвістичні рішення, а й рішення смислового характеру.

6. Видами процесу самонавчання англійської мови є читання автентичних першоджерел і написання тематичних доповідей з їх подальшим обговоренням.

7. Процес самонавчання англійської мови здійснюється шляхом реалізації двох лінгводидактичних моделей, перша – читання, друга – письма. Ланками цих моделей є: цілі самонавчання – елементи предмета процесу самонавчання – компоненти змісту самонавчання – методи і засоби самонавчання – результати самонавчання.

Відповідно до першої моделі студенти самостійно ставлять дев'ять взаємопов'язаних цілей, що поступово ускладнюються, які, реалізуючись, забезпечують їм можливість читання англійських першоджерел і складання на їх основі вторинних текстів, які поглиблюють зміст тематики, що вивчається. Провідним умінням стає здатність відбирати найбільш важливий смисловий матеріал з проблеми, що вивчається, і компонувати його.

Відповідно до другої моделі студенти самостійно ставлять десять взаємопов'язаних цілей навчання, що поступово ускладнюються, які, реалізуючись, забезпечують можливість самостійного написання тематичних доповідей, на підставі відібраної смислової інформації, що підлягає: а) аргументованому схваленню; б) критичному аналізу; в) гіпотетичному розвитку. Провідним умінням стає здатність самостійної наукової тематичної творчості.

8. Досягнення цілей самонавчання, поставлених у лінгводидактичній моделі іншомовного самонавчання шляхом читання, здійснюється засобом алгоритмізованого виконання таких дій: самостійного програмування очікуваних результатів навчання; самостійного відбору текстів за заголовками і ключовими словами; самостійного вибору частин текстів відповідно до тематики, що вивчається; самостійної семантизації прочитаного; лінгвістичного й смислового взаємозв'язку речень та абзаців; складання анотацій і резюме за прочитаним матеріалом; самостійного перефразу речень, самостійного підведення результатів самостійної навчальної діяльності.

9. Досягнення цілей самонавчання, поставлених у лінгводидактичній моделі іншомовного самонавчання шляхом написання тематичних доповідей, здійснюється засобом алгоритмізованого виконання таких дій: вибору змісту за заголовками і ключовими словами; семантизації мовного матеріалу за допомогою словника та перевірки розуміння явищ, що вивчаються, і які були раніше вивчені; викладу думки, що співпадає з авторською; викладу думки, що не співпадає з авторською; висунення своїх варіантів розв'язання проблеми; збагачення сенсу, що викладається, і підведення підсумків; складання плану і тез усного викладу написаного; реагування на запитання слухачів; визначення приросту тематичних і лінгвістичних знань.

10. Рівнями становлення вмінь іншомовного самонавчання є такі: *високий* – за наявності від 10-ти і більше фактів нової смислової інформації, поданої з уживанням нової лексики та нових стилістичних зворотів, граматично вірних, логічних, послідовних і аргументованих, а також адекватної мовлен-

невої реакції на будь-яку кількість запитань та зауважень слухачів, що характеризується переконливістю й упевненістю у своїй думці; **достатній** – за наявності від 7-ми до 9-ти фактів нової смислової інформації, поданої з використанням нової лексики і нових стилістичних зворотів у відносно правильному граматичному оформленні і не порушеної логіки викладу думок, а також адекватної мовленнєвої реакції на 5-7 запитань і зауважень слухачів; **середній** – за наявності від 4-х до 6-ти фактів нової смислової інформації, поданої з уживанням нової лексики і відносно правильної граматики, а також не порушеної логіки викладу думок й відносно адекватної мовленнєвої реакції на 3-4 запитання та зауваження слухачів; **низький** – за наявності не більше 3-х фактів нової смислової інформації, поданої хоча й з помилками, але в можливій для сприйняття формі; **невизначений (нульовий)** – за відсутності фактів нової смислової інформації або її поданні у формі, що не сприймається.

11. Результати констатувального етапу експерименту виявили, що студенти перших курсів гуманітарних спеціальностей не володіють уміннями іншомовного самонавчання достатньою мірою. Так, із 100% студентів, які брали у ньому участь, 30% не тільки не володіли вміннями самостійної роботи з удосконалення своїх іншомовних знань, але й не мали таких знань взагалі. 45% змогли вимовити (на підставі читання) по декілька правильно оформлених в мовному відношенні речень. 15% та 10% виявили середній та достатній рівні відповідно. Високий рівень не було зафіксовано у жодного зі студентів.

Використання розробленої методики дозволило досягти збільшення у студентських експериментальних групах: мовленнєвих умінь під час читання автентичних текстів на 22%; професійних знань на 15%; мовленнєвих умінь під час написання науково-тематичних доповідей на 34%; професійних знань на 17%.

Проведене дослідження, безумовно, не вирішило всіх наявних проблем іншомовного самонавчання, а лише накреслило шляхи та конкретизувало навчальні дії як для викладачів, так і для студентів для розвитку в останніх

умінь ефективного читання і письма, що дозволяють певною мірою вдосконалювати їхні професійні та іншомовні знання.

Основні положення запропонованої методики можуть бути використані в подальших дослідженнях, а саме у вирішенні питання теорії і практики інтегрованого навчання іншомовного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення в технічних вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамский А.И. Образование XXI века : прогнозы профессионалов / А.И. Адамский // Лучшие страницы пед. прессы. – 2001. – № 4. – С. 3-5.
2. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я.Айзенберг. – М., 1986. – 126 с.
3. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества : исследование проблем психологии творчества / Н.Г.Алексеев. – М. : Мысль, 1983. – 552 с.
4. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 246 с.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс. Кн. 2. / В.И.Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 317 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М. : МГУ, 1980. – 416 с.
7. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М. : Всерос. высш. шк. Управления АПКРСФСР, 1989. – 412 с.
8. Аргустянянц Е.С. Обучение диалогической речи в системе ролевого поведения (языковой вуз, немецкий язык) : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностраный язык, уровень профессионального образования)» / Е.С.Аргустянянц. - М., 1982. – 24 с.
9. Артемьева О.А. Общепедагогические и лингводидактические основы активизации познавательной деятельности студентов вузов при обучении иностранному языку на основе системы учебно-ролевых игр : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ольга Алексеевна Артемьева. – Тамбов, 1999. – 509 с.
10. Архипова С.П. Самостійна робота студентів як фактор розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів / С.П.Архипова // Соціал. пед. : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 90-95.

11. Ахметова М.С. Самостоятельная работа студентов на аудиторных занятиях как средство интенсификации учебного процесса в языковом вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знаний)»/ М.С.Ахметова. – М., 1981.- 23 с.
12. Бадуля А.Н. Учить учиться / А.Н.Бадуля // Відкритий урок. – 2002. – № 7/8. – С. 9-11.
13. Бедросова Г.Г. Обучение письму как одной из форм коммуникации : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (немецкий язык в языковом ВУЗе)» / Г.Г.Бедросова ; МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1979. – 24 с.
14. Бігич О.Б. Самостійне вдосконалення англomовного аудіювання: методичні поради студентам-немовникам / О.Б. Бігич, М.М. Волошинова, О.М. Метьолкіна // Aktuální vymoženosti vědu – 2011 : materiály VII mezinárodní vědecko-praktická konference, 27 června – 05 červenci 2011 roku. – Díl 10. Psychologie a sociologie. Pedagogika. – Praga: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2011. - С. 107-109.
15. Богданова І.М. Дидактичні засади проектування завдань евристичного рівня інтелектуальної активності студентів / І.М.Богданова // Наука і освіта. – 2003. – № 5-6. – С. 74-78.
16. Боднар С.В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи / С.В. Боднар // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – 2012. - № 4(20). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12bsvpvs.pdf>
17. Болонський процес у фактах і документах : (Сорбонна – Болонья - Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. : Степко М.Ф., Болюбаш Л.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гна-тюка, 2003. – 52 с.
18. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : кн. для учителя / В.Б.Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.

19. Бондаренко М.І. Уміння працювати з літературними джерелами - важлива умова самоосвітньої діяльності / М.І.Бондаренко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту ім. П.Тичини / редкол. : Н.С.Побірченко (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 3. – С. 81-88.
20. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : дис. ... канд. пед. наук : 17.00.01 / Олена Вікторівна Бурлука. – Харьков., 2005. – 177 с.
21. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения / В.А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А.Бухбиндера. – Киев, 1980. – С. 7-49.
22. Вербицкий А.А. Методические рекомендации по проведению деловых игр (для средних специальных учебных заведений) / А.А.Вербицкий, Н.В.Борисович. – М., 1990. – 48 с.
23. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М.Вергасов. – К. : Вищ. шк., 1985. – 175 с.
24. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В.Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
25. Володько В.М. Інваріантна дидактична система активізації пізнавальної діяльності студентів / В.М.Володько, Т.В.Іванова, М.М.Солдатенко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1993. – Вип. 9. – 156 с.
26. Вульффов Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б.З.Вульффов, В.Д.Иванов ; ун-т Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
27. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. - М., 1956. - 519 с.
28. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 804 с.

29. Выготский Л.С. Педология подростка : проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 3. – 432 с.
30. Ганшина К.А. Методика преподавания французского языка / К.А.Ганшина. – М. : Учпедгиз, 1946. – 260 с.
31. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С.Гершунский. – М. : ФЛИНТА, 1998. – 540 с.
32. Гладкина И.В. Развитие творческой активности студентов на основе использования игровых методов обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.В.Гладкина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 172 с.
33. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
34. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения / Г.Г.Городилова // Вопр. обучения рус. яз. иностранцев на нач. этапе / под ред. А.А.Миролюбова [и др.]. – М., 1976. – С. 39-45.
35. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория : учеб.-метод. пособие к спецкурсу / А.К.Громцева. – Л. : Б. и., 1976. – 88 с.
36. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К.Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
37. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В.Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985.- 451 с.
38. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций / П.Б.Гурвич. – Владимир, 1972. - Ч.1. – 156 с.
39. Гущина Т.И. Письмо как одно из средств обучения устной речи в старших классах средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностраный язык)» / Т.И.Гущина – М., 1972 – 23 с.

40. Давыдов В.В. Развитие основ рефлексивного мышления у школьников в процессе учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.В.Рубцов. – Новосибирск : НГУ, 1995. – 340 с.
41. Добровольська Л.С. Розвиток іншомовних умінь старшокласників у процесі вивчення освітніх курсів англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Леся Станіславівна Добровольська. – Одеса, 2007. – 289 с.
42. Долженко О.В. Очерки по философии образования / О.В.Долженко. – М. : Промедиа, 1995. – 239 с.
43. Друга іноземна мова в європейській системі освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Сучасний підхід до навчання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах»], (11 грудня 2005 р.). – Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2009. – 260 с.
44. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
45. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков / К.Б.Есипович. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
46. Ємельянова Д.В. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання : [навч.-метод. посіб. для студентів] / Д.В.Ємельянова. – Одеса: Вид-во Букаєв В.В., 2010. – 84 с.
47. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
48. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И.Жинкин // Вопр. языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26-38.
49. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И.Жинкин // В защиту живого слова. – М., 1966. – С. 5-25.
50. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.М.Журавська ; Нац. аграр. ун-т. – К., 1999. – 21 с.

51. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе : учеб. пособие / Е.В.Заика. – Х. : ХГУ, 1991. – 128 с.
52. Зборовский Г.Е. Самообразование в условиях формирования новой образовательной парадигмы / Г.Е.Зборовский // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования. – Екатеринбург, 1994. – С. 23-41.
53. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : [кн. для учителя] / И.А.Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
54. Зимняя И.А. Общая характеристика усвоения / И.А.Зимняя // Педагогическая психология : [учеб. для вузов]. – М., 1999. – 2-е изд. – С. 233-240.
55. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А.Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартал. наук.-практ. журн. – Харків : НГУ, ХПІ, 2002. – № 2. – С. 23-34.
56. Калініна Л.В. Навчання творчого письма іноземною мовою у старших класах середньої школи / Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич // Інозем. мови. – 1996. – № 3-4. – С. 118-123.
57. Караєва Т.В. Ставлення викладачів і студентів до автономії у процесі навчання англійської мови / Т.В.Караєва // Інозем. мова. – 2004. – № 1. – С. 36-38.
58. Караєва Т.В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Т.В.Караєва. – Одеса, 2010. – 19 с.
59. Качалов Н.А. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе / Н.А.Качалов, С.Ф.Шатилов // Самостоятельная работа в обучении

- иностранному языку в школе и вузе : межвуз. сб. науч. тр. Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена. – Ленинград, 1990. – С. 3-11.
60. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г.А.Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 100 с.
61. Климентенко А.Д., Вайсбурд Л.М., Брейгина Л.Е. Содержание обучения иностранному языку в средней школе: Организация речевой деятельности / А.Д.Климентенко, Л.М.Вайсбурд, Л.Е.Брейгина ; под ред. А.Д.Климентенко. – М., 1984. – 234 с.
62. Козаков В.А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті / В.А.Козаков // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 7-21.
63. Колкер Л.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностранному языку)» / Л.М.Колкер. – М., 1975. – 39 с.
64. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В.Коньшева. – [2-е изд.]. – Минск : Тетра Системс, 2004. – 176 с.
65. Кордонова А.В. Лингводидактическая модель процесса иноязычного самообучения студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / А.В.Кордонова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – режим доступа : [http: www.science-education.ru/ 109-9320](http://www.science-education.ru/109-9320).
66. Кордонова А.В. Лингводидактические особенности процесса иноязычного самообучения / А.В.Кордонова // «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка». – 2012. – № 3. – С. 86-90.
67. Кордонова А.В. Определение понятия «самообучение» в философско-педагогическом аспекте / А.В.Кордонова // «Наука і освіта» : науково-практичний журнал. – Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2010. – № 1-2. – С. 129-132.
68. Кордонова А.В. Определение понятия «самообучение» как структурного компонента процесса самообразования личности : материалы междунар.

науч.-практ. конф. [«Теоретические и методологические проблемы современного образования»], м. Москва, 18-20 жовтня 2010 р. – М., 2010. – С. 159-162.

69. Кордонова А.В. Особенности проявления творческой активности студентов в процессе самообучения иноязычной речи: тези міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. [“Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД”], 29-30 червня 2013 р. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 113-115.
70. Кордонова А.В. Особенности развития рефлексивной активности студентов в процессе обучения иностранным языкам / А.В. Кордонова // «Наука і освіта» : науково-практичний журнал. – Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2008. - № 4-5. - С. 93-96.
71. Кордонова А.В. Психологический аспект развития творческой и рефлексивной активности / А.В. Кордонова // «Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського»: зб. наук. праць. – Одеса, ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2007. – Вып. 1-2. - С. 157-166.
72. Кордонова А.В. Развитие рефлексивной активности студентов с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей / А.В. Кордонова // «Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського»: зб. наук. праць. - Одеса, ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2008. –Вып. 4-5 – С. 234-240.
73. Кордонова А.В. Развитие творческой активности студентов в процессе обучения иноязычной речи / А.В. Кордонова // «Наука і освіта» : науково-практичний журнал. – Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2007. - №3. - С. 138-141.
74. Кордонова А.В. Самообучение иностранным языкам в условиях становления новой образовательной парадигмы: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми»], м. Одеса, 20-21 жовтня 2011 р. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. - С. 75-79.

75. Кордонова А.В. Самообучение иностранному языку студентов гуманитарных факультетов : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. [«Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних і психолого-педагогічних дисциплін»], м. Ялта, 25 лютого 2011 р. - Ялта, Євпаторія : РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2011. – С. 104-106.
76. Кордонова А.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов на основе развития их творческой и рефлексивной активности : тези міжнар. наук.-практ. конф.[«Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ»], м. Одеса, 26-29 червня 2008 р. – Одеса., 2008. – С. 25-27.
77. Коренева І.М. З досвіду організації самоосвітньої діяльності студентів у вищих навчальних закладах України / І.М.Коренева // Наук. зап. : зб. наук. ст. нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова / укл. : П.В.Дмитренко, О.М.Макаренко. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 59-65.
78. Краткий психологический словарь / сост. Л.А.Карпенко ; под общ. ред. : А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
79. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В.Г.Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 9-23.
80. Крупнов В.Н. Пособие по общественно-политической и официально-деловой лексике / В.Н. Крупнов. – М.: Высш. школа, 1984. - 224 с.
81. Кузнецова Г.П. О самостоятельной работе студентов при организации группового общения на иностранном языке / Г.П.Кузнецова // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе : межвуз. сб. науч. трудов / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена – Ленинград, 1990. – С. 19-27.
82. Ладыженская Т.А. Развитие речи учащихся : о подготовке учащихся V-VIII классов к устным и письменным сочинениям / Т.А.Ладыженская. – М. : Учпедгиз, 1960. – 75 с.

83. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
84. Линов Р.М. Психологические особенности письменной речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Р.М.Линов – К., 1956. – 17 с.
85. Лозовой В.А. Самообразование – важное звено перестройки высшего образования / В.А.Лозовой, В.Н.Чижиков // Вопр. общественных наук. – Вып. 80. – 1989. – С. 73-79.
86. Лозовой В.А. Самовоспитание личности : философско-социологический анализ / В.А.Лозовой. – Харьков, 1991. – 207 с.
87. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р.Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975.–154 с.
88. Ляшенко А.И. Качество образования: проблемы оценивания, мониторинга и управления / А.И. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч.1.– С. 243-249.
89. Малахов Г.П. Создание собственной системы оздоровления / Г.П.Малахов. – С.Пб.,1999 – 299 с.
90. Малеваный Ю.И. Гуманизация содержания школьного образования / Ю.И. Малеваный // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Харків: ОВС, 2002. – Ч.1. С. 284-291.
91. Мандыч Н.Ф. Об использовании самостоятельной работы в обучении устной речи на старших курсах языкового педагогического вуза / Н.Ф.Мандыч // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе : межвуз. сб. науч. тр. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И.Герцена. – Ленинград, 1990. – С. 59-65.
92. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Р.Ю.Мартынова // Наук. вісн. ПДПУ ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2010. - №9-10. – С. 80-89.

93. Мартынова Р.Ю. Дидактико-методические основы письма в системно-коммуникативной методике / Р.Ю.Мартынова // Обучение иностранным языкам в учебных заведениях Украины : сб. ст. – М. : Изд-во «Пресса», 1998. – Вып.1. – С. 12-18.
94. Мартинова Р.Ю. Засвоєння мовного матеріалу на основі системно-комунікативного методу навчання іноземних мов : тези доп. I Міжнар. конгр. [«Слов'янський педагогічний Собор»]. – Бендери, 2002. – С. 172-177.
95. Мартынова Р.Ю. Интегрований курс навчання. Global environmental problems of today and ways to solve them / Р.Ю.Мартынова, А.В. Кордонова. – Одесса : Друк Південь, 2010. – 124 с.
96. Мартынова Р.Ю. Интегрированный курс обучения. Истории древних цивилизаций / Р.Ю.Мартынова, Л.С.Постовая. – Одесса : СВД Черкасов, 2004. – 119 с.
97. Мартинова Р.Ю. Історія англійської мови : навч. посіб. для студентів гуманітар. ф-тів пед. ун-тів / Р.Ю.Мартинова, К.С. Сушкевич. – Одеса : Атлант, 2009. – 84 с.
98. Мартынова Р.Ю. Методологические основы презентации как вида речевой деятельности / Р.Ю. Мартынова. – Одесса : Издательство ООО «Лерадрук», 2012. – 99 с.
99. Мартинова Р.Ю. Развитие письменного речетворчества как средства совершенствования устно-речевых умений : [метод. указ. по курсу методики преподавания иностр. яз.] / Р.Ю.Мартинова. – Владимир, 1988. – С. 23-28.
100. Мартинова Р.Ю. Університетський курс англійської мови для студентів гуманітарних факультетів : [навч. посіб.] / Р.Ю.Мартинова, Ж.М. Лелиця; ред. Д. Майерс. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2005 – Кн. 1. – Ч. 2. – 169 с.
101. Мартинова Р.Ю. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / Р.Ю.Мартинова. – Одеса : ЮНЦ АПН України, 2002. – 111 с.

102. Мартынова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [моногр.] / Р.Ю.Мартынова. – К. : Вища шк., 2004. – 454 с. : іл.
103. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности у школьников / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
104. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьника / М.И.Махмутов. – Казань, 1963. – 105 с.
105. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: [учеб. пособ. для студ. пед. вузов] / В.А.Мижериков, М.Н.Ермоленко ; под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 268 с.
106. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А.Мижериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
107. Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Эльвира Юрьевна Мизюрова. – Саратов, 2000. – 210 с.
108. Миролюбов А.А. Общая методика обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
109. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів : [монографія] / В.Д.Мороз. – Харків : ХМК, 2003. – 64 с.
110. Муратова Л.В. Дидактические условия и средства развития рефлексивной и творческой активности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Владимировна Муратова.– Саратов, 2002. – 174 с.
111. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
112. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. Совет Европы – 2001.

113. Огурцов А.П. Рефлексия / А.П.Огурцов. – М. : Философ. энцикл.,1967. – Т. 4. –213 с.
114. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т.І.Олійник. – К.: Освіта, 1992.–127 с.
115. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Володимирівна Онучак ; ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 202 с.
116. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
117. Пайвина М.Д. Письмо как средство обучения иностранному языку в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (иностраный язык)» / М.Д.Пайвина. – М., 1983. – 24 с.
118. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьника / П.И.Пидкасистый. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
119. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Олена Георгіївна Пиндик. – К., 2003. – 193 с.
120. Плахотник В.М. Основные противоречия процесса обучения иностранному языку и пути его разрешения / В.М.Плахотник // Рад. шк. – 1987. – № 8. – С. 26-29.
121. Плахотник В.М. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе : [метод. рук. к эксперим. учеб. пособиям для 5 и 6 кл.] / В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова. – К., 1990. – 103 с.
122. Пономарёв Я.А. Фазы творческого процесса (вместо введения) // Исследование проблем психологии творчества. – М. : Наука, 1993. – С. 3-25.
123. Развитие творческой активности студентов : опыт, проблемы, перспектива / А.П.Дьяков, Г.В.Горченко, А.И.Стеценко [и др.] ; науч. ред. В.С.Рахманин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 159 с.

124. Рефлексия в науке и обучении / под ред. И.С.Ладенко. — Новосибирск : ИИФСО, 1989. — 254 с.
125. Рибалка В.В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В.В.Рибалка // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. — К., Глухів, 2005. — С. 80-91.
126. Рогова Г.В. Содержание обучения иностранному языку в школе / Г.В.Рогова // Иностр. яз. в шк. — 1974. - № 3. — С. 73-77.
127. Рогозіна М.Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.Ю.Рогозіна ; Донецьк. нац. ун-т. — Донецьк, 2005. — 210 с.
128. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К.Роджерс ; пер. с англ. Исеной М.М. ; общ. ред. и предисл. Исеной Е.И. — М. : Прогресс; Универс, 1994. — 480 с.
129. Розин В.М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре / В.М.Розин // Вопр. методологии. — 1991. — № 2. — С. 12-21.
130. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования / Н.С.Розов. — М. :НУПКПС, 1993. — 194 с.
131. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : [навч. посіб.] / В.А.Роменець, І.П.Маноха. - Вид. 2-е, стереотип. — К. : Либідь, 2003. — 992с.
132. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2004. — 713 с. : ил. — (серия «Мастера психологии»).
133. Рудык Н.Н. К проблеме толкования понятия «спонтанная речь» / Н.Н. Рудык // Наука і освіта. — 2010. — №4-5. — С. 188-192.
134. Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе : межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена.— Л. : ЛГПИ, 1990. — 162 с.
135. Савченко О.Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О.Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологі-

чної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч.1. – С. 210-225.

136. Сериков Г.Н. Самообразование : совершенствование подготовки студентов / Г.Н.Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. УНМА, 1991. – 232 с.
137. Сеница И.Е. Психология письменной речи учащихся V-VIII классов / И.Е.Сеница. – К. : Рад. шк., 1965. – 315 с.
138. Сеница И.Е. Психология устной речи учащихся IV-VIII классов / И.Е.Сеница. – К., 1974. – 207 с.
139. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л.Скалкин. – М., 1983. – 118 с.
140. Слонов Н.Н. Рефлексия безразличия : (модель рефлексивного освоения действительности) / Н.Н.Слонов // Рефлексивные процессы : метафизика, методология, практика : сб. науч. работ : для студентов высш. и сред. учеб. заведений / под. ред. С.А.Смирнова. – [6-е изд. перераб.]. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – С. 275-286.
141. Смирнов С.А. Средства обучения / С.А.Смирнов // Педагогика : теории, системы, технологии : [учеб. для студентов высш. и сред. учеб. Заведений] / под ред. С.А.Смирнова. – 6-е изд. перераб. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – С. 275-286.
142. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 / Майя Іванівна Смирнова. – К., 2005. – 205 с.
143. Соколов А.Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков / А.Н.Соколов // Вопр. психологии. – 1960. – № 5. – С. 57-63.
144. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика : введение в теорию и методику эвристической деятельности : [учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений]. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 255 с.

145. Солдатенко М.М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Микола Миколайович Солдатенко. – К., 2006. – 427 с.
146. Сорокина Л.Н. Проблемы самообразования и организации самостоятельной познавательной деятельности студентов / Л.Н.Сорокина, Т.Г.Ермакова // Вісн. НГУУ «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – № 2. – С. 177-180.
147. Статінова Н.П. Самостійна робота студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: здобутки та проблеми вдосконалення / Н.П.Статінова // Вісн. Нац. техніч. ун-ту України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – № 3. – С. 149-153.
148. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества : (науко-практика интенсивного развития человека и организаций) / С.Ю.-Степанов. - М., Петрозаводск : Петропрес, 1996. – 451 с.
149. Стродт Л.М. Взаимосвязь в развитии навыков устной речи, письма и чтения на начальном этапе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям)» / Л.М.Стродт. – М., 1964. – 24 с.
150. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / М.Ф.Стронин. – М., Просвещение, 1984. – 111 с.
151. Сытник С.А. Развитие творческой активности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / София Александровна Сытник. – Саратов., 2006. – 150 с.
152. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: [учебное пособие] / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

153. Терещенко Н.М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н.М.Терещенко. – К., 2000. – 20 с.
154. Филатов В.М. Игровые и дискуссионные методы обучения в преподавании иностранных языков на интегративной основе / В.М.Филатов. – Ростов н/Д. : АНИОН, 1997. – 192 с.
155. Философский энциклопедический словарь / под ред. : Е.Ф.Голубского, Г.В.Кораблёва, В.А.Лутченко. – М., 2001. – 576 с.
156. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
157. Царькова В.Б. Речевые упражнения как средство развития речевого умения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения (русский язык)»/ В.Б.Царькова – Липецк, 1981. – 22 с.
158. Шаламова Н.А. Дидактические условия активизации познавательной самостоятельности студентов ИФК: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Ни-на Андреевна Шаламова. – Челябинск, 1995. – 170 с.
159. Шардаков М.Н. Очерки психологии школьника / М.Н.Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1953. – 263 с.
160. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.М.Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
161. Шишкин С.М. Ролевая игра и её значение для начальной ступени обучения иноязычного общения в сред. шк. / С.М.Шишкин // Изв. Воронеж. гос. пед. ин-та. Пробл. коммуникативной методики обучения иноязычной речевой деятельности.– Воронеж : Изд-во ВГПИ, 1981. – Т. 217. – С. 79-86.
162. Шолохов М.А. Поднятая целина / М.А.Шолохов. – К. : Изд-во ЦК ЛКСМУ «Молодь», 1977. – 735 с.

163. Шпак В.П. Організація самоосвіти студентів педагогічних вузів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.П.Шпак. – Харків, 1994. – 24 с.
164. Шярнас В. Теоретические основы обучения иностранным языкам в школе: (на материале Литовской ССР) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. / В.Шярнас.– М., 1978. – 41 с.
165. Щедровицкий Г.П. Проблемы системно-структурной методологии / Г.П.-Щедровицкий. – М. : Знание, 1964. – 48 с.
166. Щерба Л.В. Фонетика французского языка / Л.В.Щерба. – М., 1948. – 180 с.
167. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 427 с.
168. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
169. Якушина Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку / Л.З.Якушина. – М. : Просвещение, 1990. – 102 с.
170. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник / М.Д.Ярмаченко. – К., 2001. – 516 с.
171. Alexander K.K. Homeschooling: is it right for you? / K.K.Alexander. – Parents, 2000. - № 75 (4). – P. 114-120.
172. Anderson L.W. Mastery learning model of teaching and learning / Anderson L.W., Block J.H. // The international encyclopedia of education: Research and studies / Editors – in chief T. Husen, T.N. Postlethwaite. – Oxford, 1985. – Vol. 6. – P. 3219-3230.
173. Ausubel D.P. Educational psychology / Ausubel D.P. – New York, 1968. – 685 p.
174. Bader R., Schruder B. Grundprobleme der Lehrerausbildung für berufsbildenden Schulen / Bader R., Schruder B. // Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen / Schmeer E. – Bochum, 1998. – S. 313-331.

175. Brenster E. Vocationally Oriented Language Learning : problems, possibilities, perspectives / Brenster E. – Wien: Braumieler, 1995. – 218 p.
176. Brinton D.M. Content-Based Second Language Instruction / Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1989. – 241 p.
177. British Journal of Educational Studies. – Vol. 42., № 1. – Oxford, 1994. – 108 p.
178. Brown I.D. Understanding Research in Second Language Learning / Brown I.D. – Cambridge Univ. Press, 1993. – 219 p.
179. Brown I. Teaching by Principles. An Interactive approach to Language Pedagogy / Brown I., H. Douglas.. – Prentice Hall Regents, 1994. – 335 p.
180. Can creativity be taught? Critique and commentary // Social education. - 1987. - vol. 41. № 7 – 654 p.
181. Canale M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing / Canale M., Swain M. // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
182. Cattell R.B. Creativity and personality / Cattell R.B., Butcher H.J. // Creativity / ed. P.E.Vernon. - 1972. – 112 p.
183. Chaudron C. Second Language Classrooms / Chaudron C. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1988. – 221 p.
184. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Learning and Teaching for European Citizenship. – Council of Europe, 2001. – 260 p.
185. Cropley A.J. Creativity / Cropley A.J. - Longman, 1981. – 154 p.
186. Cooperative Learning Return to College / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl F. Smith // Change. - 1998 - July/August. – P. 27-35.
187. Education for the Twenty-first Century : issues and prospects : Contribution to the work of the International Commission on Education for the twenty-first century chaired by Jacques Delors / UNESCO. – Paris : UNESCO Publishing, 1998. – 352 p. – (Education on the move).

188. Error Analysis : perspectives on Second Language Acquisition / ed. by J.C. Richards. – Harlow, 1992. – 228 p.
189. Fraenkel T.R. How to Design and Evaluate Research in Education / Fraenkel T.R., Wallen N.E. – 2-nd ed. – New York, St. Louis, San Francisco, etc., 1993. – 570 p.
190. Finocchiaro M. English as a Second Language. From Theory to Practice / Finocchiaro M. – New York : Regents Publishing Company, 1974. – 143 p.
191. Fried-Booth Diana L. Project Work (in Resource Books for Teacher) / ed. By Alan Maley. – Oxford, 1988. – 184 p.
192. Fromm E. The creative attitude. In H. Anderson (Ed.), Creativity and its cultivation / Fromm E. - New York : Harper&Row, 1959. – 519 p.
193. Gitlin A. Collaboration and Progressive School Reform / Gitlin A. // An interdisciplinary journal of Educational Policy. – v. 13. - № 1, Nov. 1999. – P. 630-658.
194. Guilford J. The nature of human intelligence. New York / Guilford J. - McGraw-Hill, 1967 – 440 p.
195. Holec H. Autonomy and self-directed learning : present fields of application / Holec H. – Strasbourg, France Council of Europe, 1988. – 89 p.
196. Hutchinson T. English for Specific Purposes : a Learning-centred Approach / Hutchinson T., Waters A. – Cambridge University Press, 1989. – 211 p.
197. Huttunen I.T. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools / Huttunen I.T. – Oulu, 1986. – 83 p.
198. Jones T.P. Creative learning in Perspective / Jones T.P. - London Press, 1982. – 56 p.
199. Krijgsman A. Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht / Krijgsman A. // Инозем. мови. – 1998. - № 1. – С. 36-39.
200. Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 296 p.
201. Lytton H. Creativity and education / Lytton H. - London : Rotledge and Kegan, 1981. – 40 p.

202. Maslow A.H. Creativity in self-actualizing people / Maslow A.H.; Anderson H.H. "Creativity and its cultivation" / Anderson H.H. - Harper, 1980. – 56 p.
203. Meighan R. Learning unlimited : the home-based education case files / Meighan R. - Nottingham, 2001.- 97 p.
204. Piters R.T. Critical Thinking in Education : a review / Piters R.T. // Educational Research. – V. 2. - № 3, winter 2000. – P. 14-25.
205. Ray B.D. Home schooling for individuals' gain and society's common good / Ray B.D. // "Peabody Journal of Education". - 2000. – t. 75. nr. 1-2. – P. 272-293.
206. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. / Schelten A. – Stuttgart. – Steiner. – 1997. – 307 S.
207. Self-management in Education Systems. – P. : UNESCO, 1981. – 48 p. (Educational studies and documents / UNESCO, № 39).
208. Spaulding Ch. L. Motivation in the classroom / Spaulding Ch. L. – New York etc. : McGraw-Hill, 1992. – 247 p.
209. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching / Stern H.H. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1996. – 582 p.
210. Tarone E. Focus on the Language Learner / Tarone E., Jule G. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 206 p.
211. Teaching English as a Second or Foreign Language / ed. Marianne Celse – Murcia – 2nd Ed: - Boston : Massachusetts, 1991. - 567 p.
212. Torrance E.P. Assessing the further research of creative potential / Torrance E.P., Hall L.K. – I bid, 1980, vol. 14 № 1. – 649 p.
213. Torrance E.P. Luidmg creative talent / Torrance E.P. - Prentice-Hall, 1982. – 75 p.
214. Torrance E.P. Rewarding creative behavior / Torrance E.P. - Prentice-Hall, 1989. - 70 p.
215. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. – Brussels : EYRYDICE, 2000. – 194 p.

216. Wason M.O. Creativity in schools / Wason M.O. // "New Era". - 1988. - № 19. – 53 p.
217. Weinsberg P.S., Springer K.J. Environmental factors in creative function / Weinsberg P.S., Springer K.J. // Explorations in Creativity/ Mooney K., Razic T. - New York : Harper, 1987. – 58 p.
218. West M. Teaching to Read a Foreign Language / West M. – L., 1960. – 187 p.
219. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication / Widdowson H.G. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 165 p.

Додаток А

UNIT I, Lesson 1

pollution	exhaust	acid rain
fossil fuels	smoke	consider
global	environment	realize
natural	ozone hole	mankind
resources	to threaten	

1. Read the new words and word combinations with the translation and write them down into your vocabulary

1. environment – навколишнє середовище, довкілля
2. pollution – забруднення
3. exhaust smoke – вихлопний газ
4. fossil fuels – викопне паливо
5. global – глобальний
6. natural resources – природні ресурси
7. to threaten – загрожувати
8. mankind – людство
9. to realize – усвідомлювати, уявляти собі
10. to consider – 1) вважати; 2) розглядати
11. acid rain – кислотний дощ
12. ozone hole – озONOва дірка

2. Read the sentences with the new words and word combinations and translate them into your native language.

1. About 35 years ago people became interested in protecting the *environment* from further damage. Not all people agree that global warming threatens the *environment*. In many scientists' opinion, the state of the *environment* in Ukraine is very bad.

2. *Pollution* has a negative effect on the earth, air, water, plant and animal life, including people who are seriously affected by *pollution*. *Pollution* can be very stressful for people who are in poor health. It will cost a lot of money to control the *pollution* in Ukraine.

3. *Exhaust smoke* contains a lot of gases which can be very dangerous for people's health. Besides, *exhaust smoke* pollutes city environments and causes global ecological problems, for example, ozone holes. The leaders of some environmental organizations demand the reduction of the quantity of cars on our freeways because of the *exhaust smoke* they emit.

4. Today developing countries burn a lot fewer *fossil fuels* than industrial ones, but as they develop, they will burn more in the future. Acid rain is formed when *fossil fuels*, like coal, oil and gasoline are burnt. People all over the world understood how much they depended on *fossil fuels* and began looking for other sources of energy.

5. In the middle of the 20th century few people paid any attention to *global warming*. *Global warming* has only recently been considered an international problem. *Global warming* is thought to cause rising seas in the northern areas and droughts in the southern ones.

6. There are two big organizations concerned with *natural resources*. They are the World Wildlife Fund and Greenpeace. Ukraine is very rich in *natural resources*, so we must protect our soils, forests, rivers, seas for future generations. The *natural resources* of Japan are very poor but in spite of that Japan is one of the most developed countries of the world.

7. As a lot of plants and animals disappear, the natural balance is *threatened*. The main *threat* to people's health in Ukraine is pollution caused by the explosion of the nuclear reactor at Chernobyl in 1986. The members of an international conference in Stockholm considered all the *threats* to today's ecology and made some important decisions.

8. Today *mankind* has serious problems with ecology. That's why all *mankind* should do everything in their power to protect our planet. *Mankind* has decided that pollution is everyone's problem and everyone can be part of the solution.

9. Some people don't *realize* how important it is to protect our planet from environmental problems. Over the past 35 years people have *realized* that the Earth

is in danger and a lot of environmental protection laws have been passed by nations around the world. Scientists from many countries are making governments *realize* that many valuable species of animals are dying off because of ozone holes.

10. The problem of pollution was *considered* by the participants of the environmental conference in Madrid in 2004. We *consider* that all the atomic power stations must be shut down because they threaten the ecology of our country. This question will be *considered* on the 11th of October.

11. Mountain streams and lakes are very sensitive to *acid rain*. In the west of Ukraine a lot of trees in the forests are dying from the effects of *acid rain*. Once the water and soil of any community have been polluted by *acid rain*, a return to “normal” may never be possible.

12. There are many *ozone holes* all over the planet, but the two largest *ozone holes* were found over the Antarctic at the South Pole and over the Arctic’s North Pole. Punta Arenas, a small town in Chile, South America, is the only place on Earth where large numbers of people live under a giant *ozone hole*. Scientists have found *ozone holes* all over the globe, including areas over the United States and Europe.

3. Pronounce and write your own sentences using all the words and word combinations given in Ex. 1.

4. Read the synonyms to the following words and word combinations.

Environment – surroundings

Pollution – contamination

Exhaust smoke – exhaust gas, discharge gas

Fossil fuels – solid fuels

Natural resources – biological resources

To threaten – to menace

Mankind – humanity, human race

To realize – to be aware, to understand

To consider – to envisage, to discuss

Acid rain – acid precipitation

5. Express your thoughts about the following problems in different linguistic ways.

1. *Acid rain* has been *threatening* the *environment* for more than forty years. Its consequences can be deadly for all living things.

2. It is very pleasant to spend a nice day with all the family in the countryside far from the big city's noise and air *pollution*.

3. Thousands of new cars are appearing on the highways every day. Each of them emits harmful *exhaust smoke* which ruins the ozone layer in the atmosphere.

4. Researchers all over the globe are trying to find an alternative to the use of *fossil fuels* for heating homes and offices.

5. A lot of scientists are of the opinion that Ukraine is rich in *natural resources* and has an opportunity to become a modern European country with a highly-developed economy.

6. *Mankind* feels that temperatures all over the world are increasing. This phenomenon is connected with the problem of global warming.

7. There are a lot of people in the world who don't *realize* how important it is to protect nature.

8. When ecology problems attracted great public attention, more and more zoos began to *consider* making conservation of endangered species their central role.

6. Answer the questions using the new words and word combinations or their equivalents.

1. What does the term "environment" mean, in your opinion?
2. What environmental problems of today do you know?
3. Which of them is the most dangerous in your mind?
4. What spheres of your life does pollution interfere in?
5. What do you know about Ukrainian natural resources?

6. How does the usage of fossil fuels threaten the natural resources of your country?
7. In your opinion, does mankind realize the state of the Earth's ecology?
8. Which environmental problems would you like to consider? Why?
9. Are people of Ukraine seriously affected by global warming and acid rain?
10. What do you know about such a phenomenon as an ozone hole? Is it relevant to Ukraine?
11. Are there many cars on the roads of your home town? What is it connected with?
12. Exhaust smoke is one of the main air pollutants, isn't it? What is its main source?

7. Write your own situations using the words and word combinations given in Ex.1 and their synonyms.

UNIT I, Lesson 2

1. Look through the text in 2 minutes and say what it is about.

2. a) Find the sentences in the text with the new words and word combinations. Read and translate them into your native language; b) Express the thoughts given in these sentences another way.

3. Read the text by yourself.

TEXT 1

TODAY'S ENVIRONMENT

Mankind has worried about ecology for a relatively short time. A hundred years ago, people proudly sent postcards of their hometown picturing huge factories belching dark smoke into the air. People were proud of these smokestacks because they showed that their town or city was doing well economically.

Economic progress was important to many people, and *pollution* was simply *considered* an important side effect of growth and progress. Most people thought

the earth would easily absorb all the pollutants being poured into the water and the air, or they simply did not think about it.

During the second half of the twentieth century, two major events happened that made people change their attitude towards ecology. First, following World War II (1937-1945), industrialization began to spread out from Europe and America to the rest of the world. Second, the population began to grow rapidly.

Industrial growth means people have more money to spend, and many people spend their money on cars. *Exhaust smoke* from hundreds of thousands of cars on the highways created “smog”, a new word made up from the words smoke and fog. Polluted air is everywhere. Every year more cities around the world are darkened by a smoggy haze. Most television and radio weather reporters in cities give ozone and “air quality” readings for their cities and surrounding areas as part of their daily weather report.

Acid rain which is formed when *fossil fuels*, like coal, oil or gasoline are burnt *threatens* the waters of our planet.

Another serious environmental problem caused by economic progress is *global warming* which is very dangerous to many animals and plants living in the northern areas of the Earth.

The growing number of people puts more demands on *natural resources*. More people require more food, fuel, clothing and shelter, as well as other things that people need and want. That’s why they cut down forests, pollute rivers, soils and the air. Of course, these factors *threaten* the health of all *mankind*. *Realizing* this people began to think about what modern society was doing to the *environment*.

Over the past 35 years, environmental protection laws have been passed by nations around the world. Individuals, as well as companies, are taking active roles to safeguard their surroundings. Precycling (when companies and individuals choose products with less packaging), reducing energy use, reusing products, and passing laws to protect the air and water supply are supported by much of the

public. Many people have decided that pollution is everyone's problem and everyone can be part of the solution.

The problems that will be considered in our book are the main environmental *threats* of today. They are *acid rain*, *global warming*, *ozone holes*, *water pollution* and *wildlife decline*. Perhaps reading about these problems you will be able to find your own ways of solving them.

1. a smokestack – димар;
2. to absorb – поглинати;
3. an attitude – ставлення;
4. a highway – шосе;
5. modern society – сучасне суспільство;
6. to safeguard – охороняти;

5. Answer the questions about the text:

1. How long have people around the world been worrying about the environment?
2. People were proud of big enterprises situated in their cities, weren't they? How did people show that their town or city was doing well economically?
3. One hundred years ago pollution was simply considered an important side effect of progress, wasn't it? What did most people think of the pollutants being poured into the water and the air?
4. Two major events happened during the second half of the 20th century, didn't they? What were they? Were they connected with industrial growth?
5. How else did industrial growth influence ecology? What is "smog"?
6. Do most television and radio weather reporters give any ozone and "air quality" readings in their daily weather reports? Why do they do that?
7. What other modern global environmental problems are caused by economic progress? What are their consequences?
8. Why does the growing number of people put more threats on natural resources? How does the industrial activity of mankind harm the environment?

9. Does mankind begin to realize what modern society is doing to the environment? What environmental protection laws have been passed by nations over the past 35 years?
10. Many people have decided that pollution is everyone's problem, haven't they? Do you agree with such an opinion?

6. Retell the text "Today's environment", using the questions as an outline.

7. Read additional information about the state of the ecology in the world in the article from the newspaper "Sustainable Energy News".

For millions of years our planet has undergone countless transformations for which the forces of nature were alone responsible. The result of this long period of evolution is a complex and dynamic process which has enabled the human race to exist and prosper within an extremely diverse biological community of inestimable value.

Since its appearance on Earth, mankind has continued to increase in number and to extend to the four corners of the globe. This is because human beings have been able to adapt themselves and their environment to such an extent that they dominate other species and nature in general to a degree that has probably never been attained by any other species since the beginning of life on this planet.

Humanity's use of natural resources is increasingly being called into question. Human activities pose numerous threats to the environment, resulting in the disappearance of species and their habitats and the general depletion and exhaustion of natural resources.

1.to enable – робити можливим

2.inestimable - безцінний

3.exhaustion – виснаження

4.to increase – рости

8. Give a summary on the problems of the ecology in Ukraine and abroad.

9. Find additional information about the state of the ecology in this country and abroad and present it to your fellow students in the form of a report.

UNIT I, Lesson 3 (Control)

1. Make up and act out different dialogues using the language material of Lesson 1.

2. a) Write the additional words and expressions which you have used in your report on the blackboard with their translation and transcription. Present the information you have written about the state of the ecology in Ukraine and abroad to your fellow students; b) Listen to the information which your fellow students are going to present. Be ready to discuss it.

Додаток Б

Результати першої частини констатувального експерименту студентів груп №№ 1-2 (викладач – Кирьякова О.А., експерт – Харлов Г.О.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1	3	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
2	1	1	3/0	0	0	2	1	0	0	0	0	ч	нульовий
3	1	4	6/2	1	0	1	2	0	1	1	0	ч	нульовий
4	1	2	4/1	2	0	2	1	1	0	0	0	ч	нульовий
5	1	1	2/0	0	0	0	2	0	0	0	0	ч	нульовий
6	1	3	5/3	3	0	1	1	2	1	1	3	г	низький
7	1	4	1/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
8	1	2	8/4	3	0	3	2	3	2	3	4	г	достатний
9	1	2	9/5	4	0	2	2	2	1	4	3	г	достатний
10	1	4	4/2	2	0	1	1	0	0	1	0	ч	нульовий
11	1	3	7/3	4	0	4	2	1	0	3	1	ч	низький
12	1	1	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
13	2	4	15/8	5	1	2	5	4	1	5	6	г	середній
14	2	3	11/4	5	2	1	4	3	0	6	4	г	достатний
15	2	1	13/7	6	0	0	5	4	2	5	6	г	середній
16	2	2	9/6	3	0	2	4	2	0	2	4	г	достатний
17	2	3	6/1	0	0	3	4	0	0	1	0	ч	нульовий
18	2	4	11/5	2	0	4	3	5	2	4	4	г	достатний
19	2	1	21/10	8	3	1	4	2	2	2	10	г	високий
20	2	2	25/12	10	2	0	2	3	1	5	7	г	високий
21	2	1	7/3	2	0	3	5	0	1	1	2	ч	низький
22	2	3	14/5	6	0	2	4	1	0	4	4	г	достатний
23	2	2	9/3	2	0	5	5	2	0	6	0	ч	низький
24	2	4	16/6	7	2	1	3	3	3	4	5	г	достатний
25	2	2	5/3	0	0	4	6	0	0	0	1	ч	низький

Результати першої частини констатувального експерименту студентів груп №№ 3-4 (викладач – Сергієнко В.В., експерт – Михайлова Л.О.).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	3	2	2/1	0	0	1	2	0	0	0	0	ч	нульовий
2	3	4	7/3	2	0	0	2	0	2	1	1	г	низький
3	3	1	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
4	3	3	1/0	0	0	0	1	0	0	0	0	ч	нульовий
5	3	3	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
6	3	2	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
7	3	1	6/4	2	0	3	1	1	1	2	3	г	достатний
8	3	4	10/5	3	0	2	4	2	2	4	4	г	достатний
9	3	1	3/0	1	0	0	2	0	0	0	1	ч	нульовий

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
10	3	2	4/0	1	0	1	1	0	1	1	2	ч	нульовий
11	3	4	8/3	2	1	2	4	2	2	1	3	ч	низький
12	3	3	2/0	0	0	1	2	1	0	0	0	ч	нульовий
13	4	2	6/4	2	0	0	3	0	2	4	5	ч	достатній
14	4	3	11/3	5	1	2	4	3	3	3	2	ч	низький
15	4	4	15/8	4	2	0	3	4	0	5	5	Г	середній
16	4	1	22/6	6	2	2	3	2	0	4	5	Г	середній
17	4	1	18/5	4	1	1	2	1	1	6	7	Г	середній
18	4	2	15/5	5	0	2	4	0	0	3	4	Г	достатній
19	4	3	9/4	0	0	1	3	5	3	4	4	ч	достатній
20	4	4	11/4	3	0	0	6	3	0	3	3	ч	достатній
21	4	3	6/2	0	0	0	1	2	0	1	1	ч	нульовий
22	4	4	12/4	3	1	1	5	1	2	3	3	ч	достатній
23	4	2	18/10	8	2	0	1	6	1	6	8	Г	високий
24	4	1	10/4	2	0	0	3	2	3	4	3	Г	достатній
25	4	4	19/5	6	1	2	4	5	1	4	4	Г	достатній

Результати першої частини констатувального експерименту студентів груп №№ 5-6 (викладач – Ратушняк С.В., експерт – Боднар С.В.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	5	1	3/1	1	0	2	2	0	0	1	1	ч	нульовий
2	5	4	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
3	5	2	4/2	2	0	0	0	0	0	1	1	ч	нульовий
4	5	3	5/3	1	1	3	1	1	0	2	3	Г	низький
5	5	3	8/4	3	0	4	2	1	1	3	4	ч	достатній
6	5	4	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
7	5	1	2/0	0	0	5	1	2	1	1	1	ч	нульовий
8	5	2	3/0	2	0	1	2	0	0	0	0	ч	нульовий
9	5	4	10/4	3	2	2	6	1	1	1	3	Г	достатній
10	5	2	5/1	1	0	3	2	0	1	2	0	ч	нульовий
11	5	3	12/4	4	0	1	3	0	0	4	3	Г	достатній
12	5	1	4/2	1	1	1	4	2	0	3	2	ч	нульовий
13	6	1	15/10	6	2	0	3	0	0	6	9	Г	високий
14	6	2	20/12	7	1	2	4	3	3	8	10	Г	високий
15	6	4	7/2	3	0	0	5	0	2	4	1	ч	нульовий
16	6	3	16/4	5	0	4	4	2	0	2	3	Г	достатній
17	6	2	10/5	8	1	6	3	4	1	5	3	Г	достатній
18	6	4	8/3	2	0	2	0	0	3	4	2	ч	низький
19	6	1	10/4	3	0	1	3	1	0	2	3	Г	достатній
20	6	3	17/7	4	1	8	2	3	0	4	6	Г	середній
21	6	2	14/10	9	3	4	3	2	2	3	10	Г	високий
22	6	1	15/3	4	0	2	6	0	1	2	3	ч	низький
23	6	3	9/4	2	0	0	5	3	2	2	3	Г	достатній
24	6	4	11/6	4	0	2	5	2	3	0	7	Г	середній
25	6	1	12/5	7	3	1	4	1	0	4	3	Г	достатній

Результати першої частини констатувального експерименту студентів груп №№ 9-10 (викладач – Білоус О.І., експерт – Мельник І.С.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	9	3	9/3	4	3	4	2	2	0	2	4	Г	достатній
2	9	2	6/2	3	2	1	0	1	2	2	3	Ч	нульовий
3	9	1	2/1	0	0	0	1	1	0	0	0	Ч	нульовий
4	9	4	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
5	9	4	3/3	1	0	2	2	0	1	2	2	Ч	низький
6	9	2	7/4	2	2	5	4	3	2	5	3	Г	достатній
7	9	1	9/5	4	3	4	5	2	0	4	4	Г	достатній
8	9	3	4/0	2	0	2	4	0	2	1	2	Ч	нульовий
9	9	2	3/1	1	0	0	2	1	2	2	2	Ч	нульовий
10	9	4	1/0	0	0	0	4	0	0	0	0	Ч	нульовий
11	9	1	1/0	0	0	3	2	0	0	0	0	Ч	нульовий
12	9	3	7/2	2	1	2	4	2	2	3	1	Ч	нульовий
13	10	3	15/4	5	3	2	5	4	0	6	4	Г	достатній
14	10	2	8/3	4	1	3	4	3	1	2	4	Г	достатній
15	10	1	24/10	8	2	0	2	4	0	4	8	Г	високий
16	10	4	13/3	5	0	0	3	0	1	4	3	Г	низький
17	10	1	18/5	6	1	1	4	2	0	3	4	Г	достатній
18	10	2	20/7	9	2	2	6	3	1	5	6	Г	середній
19	10	4	12/3	6	0	4	7	1	1	4	3	Г	низький
20	10	3	8/4	5	0	3	5	4	4	4	3	Ч	достатній
21	10	4	9/4	4	0	1	2	0	0	5	4	Ч	достатній
22	10	2	17/7	7	2	0	3	3	1	4	6	Г	середній
23	10	3	7/3	3	1	2	4	2	0	5	3	Ч	низький
24	10	1	6/4	3	0	0	5	1	3	3	3	Ч	достатній
25	10	2	16/4	5	2	3	6	3	0	3	4	Ч	достатній

Результати першої частини констатувального експерименту студентів груп №№ 11-12 (викладач – Попова О.А., експерт – Корсаков А.А.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	11	4	4/3	2	0	4	6	2	0	2	3	Ч	низький
2	11	1	4/0	0	0	2	4	0	3	2	2	Ч	нульовий
3	11	3	2/0	1	0	1	3	0	2	1	1	Ч	нульовий
4	11	2	8/3	3	2	5	3	1	1	1	4	Ч	низький
5	11	2	3/0	0	0	0	2	0	4	0	2	Ч	нульовий
6	11	4	3/0	1	0	2	1	0	0	0	1	Ч	нульовий
7	11	3	7/4	4	1	4	3	3	0	5	3	Г	достатній
8	11	1	4/4	2	0	3	5	2	3	4	1	Г	достатній
9	11	1	5/3	1	0	0	3	0	0	2	4	Ч	достатній
10	11	2	7/0	0	0	2	1	2	0	1	0	Ч	нульовий
11	11	4	10/7	3	2	3	5	1	1	5	5	Г	середній

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
12	11	3	6/3	2	1	4	4	4	0	3	3	ч	низький
13	12	2	15/3	7	3	2	3	3	0	3	4	ч	низький
14	12	3	14/10	10	4	0	5	6	0	7	8	г	високий
15	12	4	13/5	5	2	1	2	4	2	3	4	г	достатній
16	12	1	8/2	4	0	3	7	2	2	2	2	ч	нульовий
17	12	1	10/2	4	1	1	3	1	0	2	1	ч	нульовий
18	12	4	16/7	8	0	2	4	4	0	3	5	г	середній
19	12	2	10/4	5	4	3	2	0	0	4	3	г	достатній
20	12	3	20/8	11	2	4	6	0	1	3	6	г	середній
21	12	2	10/3	3	0	0	3	3	1	1	3	ч	низький
22	12	4	12/0	6	1	2	7	1	0	0	1	ч	нульовий
23	12	3	13/3	4	3	0	3	2	1	4	2	ч	низький
24	12	1	17/5	5	5	1	4	2	0	3	4	г	достатній
25	12	3	9/6	3	2	0	5	4	0	4	6	г	достатній

Результати першої частини констатувального експерименту студентів

груп №№ 13-14 (викладач – Ольмезова Н.В., експерт – Трубіцина О.М.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	13	1	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
2	13	3	2/0	0	0	3	1	0	0	0	1	ч	нульовий
3	13	2	5/1	3	0	1	2	1	1	0	2	ч	нульовий
4	13	4	4/2	1	1	0	3	2	0	3	2	ч	нульовий
5	13	2	0/0	0	0	0	0	0	0	0	0	---	нульовий
6	13	3	4/0	2	0	2	0	0	2	3	2	ч	нульовий
7	13	1	7/3	2	1	4	2	3	1	4	3	ч	низький
8	13	4	10/7	4	0	0	3	2	0	5	5	г	середній
9	13	3	3/0	0	0	2	4	3	0	3	1	ч	нульовий
10	13	1	4/4	2	0	6	0	0	2	5	3	г	достатній
11	13	2	7/4	3	1	2	2	0	1	5	4	ч	достатній
12	13	4	5/3	1	0	3	3	0	0	3	3	ч	низький
13	14	4	13/4	4	2	2	6	4	2	4	4	г	достатній
14	14	3	18/7	5	0	3	5	5	1	6	7	г	середній
15	14	2	14/11	4	1	4	3	3	0	8	9	г	високий
16	14	1	18/3	6	2	3	2	2	0	2	3	ч	низький
17	14	2	11/3	4	2	0	4	0	1	5	4	ч	низький
18	14	4	12/5	3	0	1	3	4	0	5	4	ч	достатній
19	14	3	11/6	2	1	2	4	3	2	7	4	г	достатній
20	14	1	8/3	0	0	0	3	0	1	5	3	ч	низький
21	14	1	6/2	1	0	4	5	0	0	1	2	ч	нульовий
22	14	3	9/4	3	0	2	6	1	2	5	5	г	достатній
23	14	4	18/7	4	2	3	7	5	0	6	5	г	середній
24	14	2	10/7	5	3	2	4	3	3	3	6	г	середній
25	14	1	12/3	0	0	5	3	0	0	2	3	ч	низький

Додаток В

Оцінювання рівня вмінь самонавчання англійської мови у процесі читання автентичних суспільно-популярних текстів

Групи №№ 5-6, 7-8

ШІБ студентів у порядкових номерах	Номера підгруп	Всього записано фактів із 15 можливих з основного тексту	Всього записано нових фактів із відібраних і прочитаних матеріалів	Всього вимовлено фраз із:		Оцінка, виставлена за результатами	
				наданого основного тексту	самостійно відібраних і прочитаних матеріалів	формуального експерименту	констатувального експерименту
1	2	3	4	5	6	7	8
1	5	3	7	3	3	низький	нульовий
2	5	5	9	6	7	достатній	нульовий
3	5	4	4	2	3	низький	нульовий
4	5	6	13	3	6	достатній	низький
5	5	8	15	5	8	достатній	достатній
6	5	3	6	3	3	низький	нульовий
7	5	2	4	0	0	нульовий	нульовий
8	5	6	17	4	7	достатній	нульовий
9	5	10	16	12	14	середній	достатній
10	5	3	8	1	3	низький	нульовий
11	5	7	14	10	17	середній	достатній
12	5	5	12	6	10	достатній	нульовий
13	6	14	30	15	19	високий	високий
14	6	13	28	12	15	високий	високий
15	6	3	5	2	3	низький	нульовий
16	6	9	15	7	10	середній	достатній
17	6	6	12	6	11	достатній	достатній
18	6	9	17	14	17	середній	низький
19	6	8	18	11	15	середній	достатній
20	6	15	29	15	24	високий	середній
21	6	13	34	14	30	високий	високий
22	6	6	16	3	6	достатній	низький
23	6	8	23	5	9	середній	достатній
24	6	8	18	8	16	середній	середній
25	6	7	13	6	8	достатній	достатній
1	7	2	5	2	3	низький	нульовий
2	7	7	13	6	10	достатній	нульовий
3	7	9	15	7	11	середній	низький

4	7	4	10	2	3	низький	нульовий
5	7	2	8	3	3	низький	нульовий
6	7	3	7	2	3	низький	нульовий
7	7	5	19	6	9	достатній	низький
8	7	9	23	14	17	середній	достатній
1	2	3	4	5	6	7	8
9	7	6	20	6	9	достатній	низький
10	7	2	7	2	3	низький	нульовий
11	7	5	19	5	8	достатній	низький
12	7	9	23	13	16	середній	достатній
13	8	7	20	14	17	середній	середній
14	8	5	16	6	10	достатній	достатній
15	8	14	30	15	24	високий	середній
16	8	15	25	14	16	середній	достатній
17	8	6	11	4	8	достатній	низький
18	8	9	22	8	14	середній	низький
19	8	15	35	13	20	високий	високий
20	8	15	37	15	23	високий	високий
21	8	10	21	9	13	середній	достатній
22	8	6	18	6	10	достатній	достатній
23	8	6	13	6	9	достатній	достатній
24	8	13	28	14	29	високий	високий
25	8	7	19	4	11	достатній	низький

Групи №№ 9-10, 11-12

1	2	3	4	5	6	7	8
1	9	5	14	5	11	достатній	достатній
2	9	3	9	1	3	низький	нульовий
3	9	2	4	0	0	нульовий	нульовий
4	9	4	7	3	2	низький	нульовий
5	9	8	18	6	8	достатній	низький
6	9	11	20	14	13	середній	достатній
7	9	9	19	12	10	середній	достатній
8	9	4	8	3	2	низький	нульовий
9	9	7	11	6	8	достатній	нульовий
10	9	3	6	3	3	низький	нульовий
11	9	8	17	5	9	достатній	нульовий
12	9	4	9	3	2	низький	нульовий
13	10	10	23	11	17	середній	достатній
14	10	15	29	15	28	високий	достатній
15	10	13	31	13	31	високий	високий
16	10	9	18	14	12	середній	низький
17	10	6	14	7	8	достатній	достатній
18	10	14	27	12	25	високий	середній
19	10	7	15	4	9	достатній	низький
20	10	8	16	13	11	середній	достатній
21	10	7	20	6	10	достатній	достатній
22	10	15	29	14	30	високий	середній
23	10	8	17	6	8	достатній	низький
24	10	11	24	10	15	середній	достатній
25	10	9	20	13	15	середній	достатній

1	11	5	13	4	7	достатній	низький
2	11	7	20	5	6	достатній	нульовий
3	11	6	8	3	3	низький	нульовий
4	11	8	17	6	11	достатній	низький
1	2	3	4	5	6	7	8
5	11	4	8	2	2	низький	нульовий
6	11	6	10	3	2	низький	нульовий
7	11	10	19	12	15	середній	достатній
8	11	14	30	15	29	високий	достатній
9	11	15	31	15	32	високий	достатній
10	11	5	7	3	3	низький	нульовий
11	11	12	18	11	13	середній	середній
12	11	8	13	6	6	достатній	низький
13	12	7	18	5	9	достатній	низький
14	12	15	26	14	35	високий	високий
15	12	10	18	11	18	середній	достатній
16	12	4	8	3	3	низький	нульовий
17	12	5	6	2	3	низький	нульовий
18	12	8	16	12	17	середній	середній
19	12	14	24	9	15	середній	достатній
20	12	9	27	14	27	високий	середній
21	12	10	20	8	12	середній	низький
22	12	6	5	3	3	низький	нульовий
23	12	6	4	3	3	низький	низький
24	12	14	26	14	29	високий	достатній
25	12	11	17	7	17	середній	достатній

Групи №№ 13-14

1	2	3	4	5	6	7	8
1	13	5	7	3	3	низький	нульовий
2	13	4	8	3	2	низький	нульовий
3	13	3	5	2	3	низький	нульовий
4	13	3	9	3	3	низький	нульовий
5	13	8	17	6	8	достатній	нульовий
6	13	4	10	3	3	низький	нульовий
7	13	5	8	2	3	низький	низький
8	13	13	25	12	29	високий	середній
9	13	4	10	3	3	низький	нульовий
10	13	8	14	4	6	достатній	достатній
11	13	11	18	6	11	середній	достатній
12	13	10	21	8	13	середній	низький
13	14	6	19	6	6	достатній	достатній
14	14	15	35	15	20	високий	середній
15	14	14	31	15	22	високий	високий
16	14	6	6	2	3	низький	низький
17	14	7	15	5	6	достатній	низький
18	14	9	21	7	10	середній	достатній
19	14	7	17	5	8	достатній	достатній
20	14	8	12	6	10	достатній	низький
21	14	5	7	3	3	низький	нульовий

22	14	9	18	12	14	середній	достатній
23	14	15	29	15	21	високий	середній
24	14	13	27	13	19	високий	середній
25	14	8	16	6	8	достатній	низький

Додаток Г

Оцінювання рівня вмінь самонавчання англійської мови у процесі написання і презентації доповідей за спеціальністю у контрольних групах

Групи №№ 5-6, 7-8

Порядковий номер	Номери підгруп	Кількість написаних речень, що відповідають темі доповіді	Кількість цитат на авторів	Кількість аргументованих неогодженень із авторами статей	Кількість аргументованих неогодженень із авторами статей	Кількість адекватно зроблених заставлень з раніше відомими	Кількість самостійно зроблених висновків і їх адекватність нормам мови, що вивчається	Кількість усно викладених речень із підготовленої доповіді	Кількість адекватних відповідей на 5 спонтанних запитань	Рівень становлення досліджуваних умінь
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	5	11	3	1	1	2	1	2	3	низький
2	5	24	5	3	3	4	3	22	3	достатній
3	5	13	1	1	2	1	2	11	1	низький
4	5	28	6	4	4	3	4	20	3	достатній
5	5	24	5	3	3	4	3	21	3	достатній
6	5	17	4	2	2	2	2	12	2	низький
7	5	7	0	0	0	0	0	5	0	нульовий
8	5	16	3	2	2	2	2	14	2	низький
9	5	36	7	6	6	5	5	30	4	середній
10	5	11	3	1	1	2	1	11	1	низький
11	5	38	7	6	5	5	5	31	4	середній
12	5	33	8	6	6	5	5	32	4	середній
13	6	44	9	7	8	7	8	41	5	високий
14	6	49	9	8	7	7	7	45	5	високий
15	6	16	4	1	1	1	1	12	2	низький
16	6	37	7	5	5	5	6	32	4	середній
17	6	24	5	3	3	3	3	21	3	достатній
18	6	39	7	5	6	6	5	33	4	середній
19	6	36	8	6	6	5	5	32	4	середній
20	6	46	10	7	7	7	8	42	5	високий
21	6	44	9	7	8	7	8	42	5	високий
22	6	27	5	3	3	3	3	21	3	достатній
23	6	23	6	4	4	4	3	21	3	достатній
24	6	37	8	5	6	6	5	31	4	середній
25	6	27	6	3	4	4	4	24	3	достатній

Додаток Д

Оцінювання рівня вмінь самонавчання англійської мови у процесі написання і презентації доповідей за спеціальністю у експериментальних групах

1	7	12	3	1	1	2	1	12	1	низький
2	7	34	7	5	5	5	6	31	4	середній
3	7	38	7	5	5	5	6	32	4	середній
4	7	13	3	1	2	1	2	11	1	низький
5	7	18	4	2	2	2	2	12	2	низький
6	7	29	5	3	3	3	4	21	3	достатній
7	7	30	6	3	4	4	3	22	3	достатній
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
8	7	40	8	5	5	5	6	31	4	середній
9	7	25	5	3	3	3	3	22	3	достатній
10	7	14	4	2	2	1	2	11	1	низький
11	7	25	6	4	4	3	3	21	3	достатній
12	7	23	5	3	4	4	4	22	3	достатній
13	8	34	7	6	5	5	5	31	4	середній
14	8	29	5	3	3	3	4	22	3	достатній
15	8	50	9	7	7	7	8	42	5	високий
16	8	39	7	5	6	5	5	32	4	середній
17	8	23	6	3	3	3	4	21	3	достатній
18	8	33	7	6	6	5	6	31	4	середній
19	8	44	9	8	8	8	8	41	5	високий
20	8	47	10	8	7	7	8	43	5	високий
21	8	34	7	5	6	6	5	32	4	середній
22	8	27	5	3	4	3	3	23	3	достатній
23	8	39	8	5	6	6	6	34	4	середній
24	8	50	9	8	8	8	8	43	5	високий
25	8	28	5	3	4	3	4	25	3	достатній

Групи №№ 9-10, 11-12

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	9	30	6	3	3	4	3	24	3	достатній
2	9	14	4	1	1	1	2	11	1	низький
3	9	6	1	0	0	0	0	2	0	нульовий
4	9	18	3	2	2	1	2	13	1	низький
5	9	26	5	3	3	3	4	22	3	достатній
6	9	40	7	6	6	5	5	33	4	середній
7	9	35	8	5	5	5	5	31	4	середній
8	9	15	3	1	1	1	1	12	1	низький
9	9	29	6	4	4	4	3	22	3	достатній
10	9	24	6	3	4	4	3	23	3	достатній
11	9	28	6	3	3	3	4	22	3	достатній
12	9	11	3	1	1	1	1	11	1	низький
13	10	37	7	5	6	6	5	33	4	середній
14	10	47	10	7	7	7	8	43	5	високий
15	10	49	10	8	7	8	7	41	5	високий
16	10	23	5	3	4	4	4	21	3	достатній
17	10	35	7	5	5	6	5	32	4	середній
18	10	38	8	6	6	5	5	31	4	середній
19	10	22	5	3	3	4	3	22	3	достатній
20	10	39	7	5	6	5	5	35	4	середній
21	10	28	6	3	3	3	4	24	3	достатній

22	10	50	9	7	7	8	7	46	5	високий
23	10	24	5	4	4	3	4	23	3	достатній
24	10	40	7	5	5	6	5	34	4	середній
25	10	33	7	6	6	5	5	33	4	середній
1	11	24	5	3	4	4	4	22	3	достатній
2	11	29	6	3	4	4	3	25	3	достатній
3	11	17	3	1	2	2	1	13	1	низький
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
4	11	27	5	4	4	4	3	22	3	достатній
5	11	15	3	1	1	2	1	11	1	низький
6	11	20	3	2	2	2	2	13	2	низький
7	11	38	7	5	6	5	6	31	4	середній
8	11	35	8	6	6	5	6	33	4	середній
9	11	49	9	7	7	8	7	42	5	високий
10	11	14	3	2	1	2	2	12	1	низький
11	11	36	7	5	5	6	5	32	4	середній
12	11	22	5	3	4	4	3	21	3	достатній
13	12	27	6	4	4	4	4	21	3	достатній
14	12	50	9	7	8	8	8	42	5	високий
15	12	35	7	5	5	6	6	32	4	середній
16	12	12	3	2	2	1	1	11	2	низький
17	12	27	6	3	4	4	3	25	3	достатній
18	12	39	7	6	5	5	6	34	4	середній
19	12	40	8	5	6	6	6	37	4	середній
20	12	44	10	7	8	7	7	42	5	високий
21	12	36	7	5	5	6	6	36	4	середній
22	12	16	4	1	1	1	2	11	2	низький
23	12	26	6	3	3	4	3	23	3	достатній
24	12	48	9	7	8	7	7	43	5	високий
25	12	39	7	6	5	5	6	31	4	середній

Групи №№ 13-14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	13	15	3	1	2	1	1	13	2	низький
2	13	20	4	2	2	1	1	15	1	низький
3	13	19	3	2	1	1	1	12	2	низький
4	13	27	5	3	4	4	4	22	3	достатній
5	13	28	5	3	3	3	4	24	3	достатній
6	13	23	6	4	4	3	4	22	3	достатній
7	13	28	5	4	4	4	3	21	3	достатній
8	13	48	10	7	7	7	7	43	5	високий
9	13	18	3	1	2	1	1	13	2	низький
10	13	29	5	3	3	3	4	21	3	достатній
11	13	36	7	6	5	6	6	31	4	середній
12	13	40	7	5	5	5	6	38	4	середній
13	14	24	6	3	4	3	3	22	3	достатній
14	14	47	9	8	7	8	7	42	5	високий
15	14	49	10	7	8	8	8	44	5	високий
16	14	29	5	3	3	3	4	21	3	достатній
17	14	25	6	4	4	4	3	23	3	достатній

18	14	37	7	5	5	5	5	31	4	середній
19	14	40	7	6	6	6	5	34	4	середній
20	14	28	5	3	3	3	4	22	3	достатній
21	14	16	3	1	2	1	1	14	1	низький
22	14	36	7	6	6	6	5	34	4	середній
23	14	40	8	6	5	5	6	35	4	середній
24	14	49	9	7	8	7	8	42	5	високий
25	14	37	7	5	5	5	6	31	4	середній