

ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чернігівська Н. С.

Гуманітарний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті викладено основні результати дослідження ефективності організованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності. Засобами педагогічного спостереження та анкетування з'ясовано вихідний стан готовності студентів. Під час проведення педагогічного експерименту доведено необхідність організованої підготовки до самоосвітньої діяльності. Її ефективність підтверджено статистичними даними результатів експерименту.

Ключові слова: підготовка до самоосвітньої діяльності, організована підготовка майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності, активізація самоосвітньої діяльності.

В статье изложены основные результаты исследования эффективности организованной подготовки будущих учителей иностранного языка к самообразовательной деятельности. Методами педагогического наблюдения и анкетирования определено исходное состояние готовности студентов. Во время проведения педагогического эксперимента доказана необходимость организованной подготовки к самообразовательной деятельности. Ее эффективность подтверждена статистическими данными результатов эксперимента.

Ключевые слова: подготовка к самообразовательной деятельности, организованная подготовка будущих учителей иностранного языка к самообразовательной деятельности, активизация самообразовательной деятельности.

The main results of the effectiveness of the future foreign language teachers' organized training to the self-education activity have been considered in the article. Using the pedagogical observation and questionnaire methods the initial condition of the students' readiness was defined. In time of pedagogical experiment the necessity of organized training to the self-education activity was proved. Its effectiveness has been confirmed by the results of the pedagogical experiment statistical data.

Key words: training to the self-education activity; future foreign language teachers' organized training to the self-education activity; stirring up of the self-education activity.

Низка прийнятих нормативно-правових документів з питань вищої освіти дозволяє твердити про можливість забезпечення державними вищими навчальними закладами виконання більшості вимог в умовах приєднання України до Болонського процесу [1, с. 8]. Вища освіта розглядається як складник процесу реалізації навчання впродовж усього життя, тому **метою** статті є дослідження ефективності організованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності в умовах багатoproфільного університету.

Висвітлення окремих питань самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземної мови здійснено в сучасних дисертаційних дослідженнях О. Ваховської, Н. Вишневської, Н. Протасової, М. Галузинської, І. Грабовець, О. Малихіна, Н. Ілїницької, Н. Коваленко, О. Ножовніка, І. Кореневої, І. Сидоренко, Н. Терещенко та інших. Ми вважаємо за потрібне зосередитися на ролі викладача в організації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності.

Провідними завданнями підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності є визначення необхідного та достатнього змісту, розроблення педагогічно доцільного комплексу форм і методів навчання, які б дозволили максимально підвищити рівень самоосвітньої діяльності студентів університету. Для того, щоб з'ясувати вихідний

стан готовності до самоосвітньої діяльності та зацікавленості її результатами, використовувалися педагогічне спостереження та анкетування, спрямовані на встановлення ціннісних пріоритетів, мотиваційних настанов майбутніх учителів на оволодіння самоосвітньою діяльністю, розуміння її мети, завдань, форм і методів, усвідомленість її значущості в сучасній професійній діяльності.

Формування мотиваційного складника самоосвітньої діяльності потребувало з'ясувати, за яких умов студенти самостійно опрацьовують додаткову літературу. Результати опитування демонструють, що студенти I та II курсів працюють із додатковою літературою за завданням викладача (18,4 % та 15,2 % відповідно). У студентів молодших курсів переважає бажання бути кращим за інших (20,7 % – I курс; 11,6 % – IV курс). Зазначимо, що найбільш питома вага відповідей студентів усіх курсів припадає на бажання дізнатися більше. Студенти старших курсів спрямовують самостійну роботу з додатковою літературою на виконання науково-дослідницької роботи (написання курсових та бакалаврських робіт), підготовку проектів, написання творчих робіт. Опитування показало, що студенти, опановуючи нові знання, мають задоволення не лише від отриманої оцінки, а й від здобутих знань (52,3 % – III курс; 51,1 % – IV курс).

Уміння самостійно працювати з додатковою літературою не завжди є запорукою готовності майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності. Було з'ясовано, що студенти досить неоднозначно розуміють сутність самоосвітньої діяльності. Студенти I курсу розуміють її як спрямований викладачем і некерований ним вид діяльності (46 %), і майже в рівних частках сприймають його як винятково самостійний, спрямований та керований викладачем вид діяльності (25,7 % і 28,3 % відповідно). На II курсі різко зменшується кількість студентів, які вважають самоосвітню діяльність самостійним видом діяльності (10,3 %) і збільшується кількість тих, хто вважає самоосвітню діяльність керовану викладачем, але некеровану самим студентом (58,6 %). Це пояснюється тим, що кількість аудиторних годин поступово зменшується порівняно з першим курсом, натомість збільшується кількість годин, відведених на самостійну роботу. Із цієї самої причини, на нашу думку, студенти III курсу в більшості своїй визначили самоосвітню діяльність як винятково самостійний вид діяльності (41,1 %). Ми вважаємо, що на думку студентів IV курсу мала вплив педагогічна практика (літня та виробнича). Студенти мали можливість відчувати себе вчителями англійської мови з повною відповідальністю за проведення комплексу уроків, позакласних заходів і факультативів; відчували необхідність керівництва класною та позакласною діяльністю учнів з боку вчителів. Самоосвітню діяльність як спрямований і керований викладачем вид діяльності розуміють 52 % опитаних студентів. Студенти, які протягом чотирьох років навчання мали високі бали за виконання завдань на самостійне опрацювання, впевнилися в думці, що самоосвітня діяльність може здійснюватися лише самостійно (34,6 %).

З отриманих даних можемо зробити висновок, що студенти розуміють значення самоосвітньої діяльності у професійній підготовці та достатньо вмотивовані для її здійснення. Необхідно було з'ясувати також, чи готові студенти до самоосвітньої діяльності та яким чином розподіляються відповіді респондентів контрольної та експериментальної груп. На початку формуального експерименту студенти контрольної та експериментальної груп мають однаковий підхід і мотивацію до здійснення самоосвітньої діяльності. Позитивним є той факт, що більшість студентів I – IV курсу вважає самоосвітню діяльність творчою – 69,1 % – 76,6 % відповідно (контрольна група); 73,8 % – 77 % відповідно (експериментальна група).

Завданням дослідження було визначення характеру і ступенів впливу кожної із запропонованих умов і засобів на процес готовності студентів до самоосвітньої діяльності та з'ясування ефективності керівної ролі викладача. Експериментальна програма підготовки студентів до самоосвітньої діяльності передбачала послідовне здійснення трьох взаємопов'язаних етапів: прийняття мети і мотивів майбутньої професійної діяльності; когнітивного засвоєння

діяльності та етап переходу до практичної діяльності, для кожного з яких було розроблено конкретні завдання, які визначали їхній зміст. Для оцінки ефективності експериментального навчання використовувався комплекс критеріїв та показників. За основу експериментального навчання було взято кореляційну методику, сутність якої полягала в тому, що структурні елементи самоосвітньої діяльності є тісно взаємопов'язаними. Такий зв'язок унеможливорює чітке розмежування самовиховання, самоконтролю та самопостереження, тому умови та засоби формування самоосвітньої діяльності (експериментальні чинники) в експериментальній групі вводилися послідовно.

Після закінчення окремого фрагмента експериментального навчання на кожному етапі проводилися контрольні зрізи, за допомогою яких здійснювався порівняльний аналіз ефективності виокремлених чинників, встановлювався характер їх впливу на процес формування самоосвітньої діяльності. Введення експериментальних чинників від мотивації самоосвітньої діяльності до використання проблемно-пошукових завдань, від системи модульного контролю до використання інтерактивних технологій навчання, від системи практичних задач до накопичення досвіду та виконання самоосвітніх дій, дозволяє простежити як поетапний, так і наскрізний зв'язок експериментальних чинників у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності. Оскільки предметом нашого дослідження є процес підготовки до самоосвітньої діяльності саме вчителів іноземної мови, до плану формувального експерименту ми вирішили внести дисципліни фахового циклу, оскільки подальша педагогічна практика і науково-дослідницька діяльність мають професійну спрямованість.

Було з'ясовано, що підготовка майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності – це водночас динамічний і довготривалий процес. У зв'язку із цим було розроблено характеристику взаємопов'язаних етапів підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності: інформаційний, аксіологічний, перетворювальний, кожний з яких несе певну функцію в експериментальній системі: ознайомлювальну, формування основних самоосвітніх процесів і формування герменевтичного середовища для володіння методами самоосвітньої діяльності відповідно. Навчально-методичне забезпечення курсів професійної підготовки майбутніх учителів в університеті сприяє формуванню змісту самоосвітньої діяльності.

Розробленню та впровадженню методики формувального експерименту передував аналіз чинних навчальних планів за напрямом підготовки 6.020203 “Філологія (англійська мова і література)”. Це дозволило визначити дисципліни, на базі яких було б доцільно впроваджувати розроблену нами методику: “Практична фонетика”; “Практична граматики”, “Лексикологія”; інтегровані курси: “Практика усного та писемного мовлення”, “Друга іноземна мова”, “Історія мови (англійської)”. Проходження студентами педагогічної практики дозволяє акумулювати набуті лінгвістичні, методичні, педагогічні знання і навички у процесі професійного навчання; вміння самостійно ставити мету, визначати шляхи її здійснення, досягати поставленої мети та здійснювати самоаналіз результатів проведеної роботи (пробного чи контрольного заняття, ведення документації, поведінки в педагогічному колективі тощо). Тісна взаємодія майбутніх учителів іноземної мови і методиста з педагогічної практики, вчителя-предметника, педагогічного колективу спонукає до пошуку самостійних рішень для звичайних робочих ситуацій під час уроку, позакласного заходу, на перерві. Такі ситуації неможливо створити в умовах університету. Під час педагогічної практики щоденні самостійні рішення студента переростають у його педагогічний досвід і спонукають до пошуку нових знань і, як результат, власних нових рішень. У зв'язку із цим ми визначаємо педагогічну практику в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови як ефективний засіб підготовки його до самоосвітньої діяльності. Такі новоутворення в професійному становленні майбутніх учителів іноземної мови можливі за умови ставлення до студента як до суб'єкта навчання.

Суб'єкт–суб'єктний підхід до організації навчально-виховного процесу в педагогічному університеті опосередковує взаємодію викладача і студентів у процесі їх професійної підготовки, тому важливою умовою впровадження формувального експерименту та оптимізації навчального процесу було реструктурування змісту зазначених дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових методик, зміна підходів до методики проведення практичних занять, що здійснювалося впродовж усього періоду навчання. Викладання навчального матеріалу протягом лекційних занять органічно поєднувалося з дидактичними методами, прийомами та засобами організації навчально-пізнавальної пошукової діяльності студентів, зорієнтованими на особистісний підхід і спрямовані на стимулювання самостійної роботи студентів.

Активізація самостійної пізнавальної діяльності, виконання проектних завдань – індивідуально та в групі, написання творчих робіт є, на нашу думку, основною умовою формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності. У процесі проведення практичних занять з метою активізації пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів було використано такі прийоми: залучення студентів до взаємоконтролю та самоконтролю; розроблення повідомлень, доповідей, за завданням викладача та самостійним вибором; коротка презентація (*brief presentation*) самостійно підготовлених завдань та демонстрація їх як фрагмент уроку з англійської мови; аналіз взаємозв'язку виконання самоосвітньої діяльності та атмосфери взаємодії в групі та мікрогрупах; аналіз усних відповідей (проектів (*projects*), презентацій (*presentations*)), письмових робіт (коротких тестових завдань (*tests*), перекладів (*translations*), модульних контрольних робіт (*module tests*), творчих робіт (*essays, compositions*)) з метою визначення ефективності самоосвітньої діяльності; спостереження за роботою викладачів щодо активізації пізнавальної активності студентів на практичних заняттях з фахових дисциплін; складання і заповнення шкали самооцінювання за рівнями володіння іноземним мовленням; формулювання запитань для анкетування, тестування студентів тощо.

Необхідність мотивації та активізації самоосвітньої діяльності студентів зумовила використання її прийомів на кожному з етапів формувального експерименту.

З огляду на специфіку підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах педагогічного університету, а також врахування того, що освітня діяльність коригується через проміжні результати, ми скористалися опосередкованою моделлю діяльності за типом контролю [2, с. 90]. За декомпозицією об'єкта управління запропонована модель є паралельною за входом та зворотною за виходом схемою моделювання самоосвітньої діяльності за типом контролю. Моделювання самоосвітньої діяльності за типом контролю з паралельним входом дає можливість викладачеві вводити завдання на формування готовності до самоосвітньої діяльності на практичних заняттях з різних фахових дисциплін та дисциплін педагогічного циклу. Скориставшись зворотною моделлю контролю, викладач завдяки розробленим прийомам контролю усних та письмових завдань отримує зворотну інформацію – поточний результат на виході цієї схеми.

Порівняльний аналіз успішності та якості знань студентів дає змогу зробити висновки щодо ефективності процесу підготовки до самоосвітньої діяльності і скористатися прямою моделлю. Викладач, попередньо скорегувавши завдання, методику їх викладання, підходить до здійснення контролю, знову пропонує їх студентам, тому на виході ми маємо зворотну схему моделювання самоосвітньої діяльності за типом контролю. Уточнене і скориговане завдання знову повертається до студента.

Результатом роботи прямої моделі є уточнені та скореговані завдання, які ставить перед студентами викладач, але в нашій схемі вони мають опосередкований характер. Паралельна декомпозиція входу передбачає розмежування параметрів самоосвітньої діяльності на основні, що є завданням на проектування (цільова функція), та опосередковані, на досягнення яких розраховано поточний проектований результат. На нашу думку, використання подібної схеми

контролю є найбільш ефективним, оскільки дає змогу викладачеві, беручи до уваги власні спостереження, результати поточного контролю, обговорення результатів усних та письмових завдань зі студентами, коригувати тип завдань, їх кількість та опосередковано впливати на формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності. За умов застосування зворотної моделі викладач скеровує та мотивує діяльність студента, розкриває можливі методи та прийоми виконання поставлених завдань, формує навички самостійної роботи, аналізує отриманий результат. Викладач, здійснивши аналіз, надає можливість студенту самостійно обрати завдання. Зворотна модель починає діяти не лише під керівництвом викладача, але й самого студента. Здатність студента до такого керівництва опосередковано виявляється в результатах (балах) його навчальної діяльності, що дає змогу відповідно до критеріїв визначити рівень його готовності до самоосвітньої діяльності.

Ефективність організованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності виявляється в результатах проведеного дослідження. За основу експериментального навчання було взято методику формувального експерименту, сутність якого полягала в тому, що умови і засоби формування самоосвітньої діяльності вводилися поступово і піддавалися уточненню в процесі експерименту з метою вдосконалення методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності.

Сутність і певна складність експерименту полягала в тому, що визначені нами в процесі теоретичного психолого-педагогічного аналізу структурні елементи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземної мови: *самовиховання* (самопостереження, самосприймання, саморозвиток, самовдосконалення); *самоконтроль* (самоаналіз, самооцінка, самопорівняння, саморегуляція, самоуправління); *рефлексія* (самовизначення, самодіяльність, самосвідомість, самопізнання, самореалізація) – мають бути виміряні опосередковано. Ми вважаємо, що за умови організації навчально-виховного процесу за розробленою нами методикою, саме успішність студентів буде тим показником, який варто використати для опосередкованого обчислення результатів.

Оцінивши рівні сформованості компонентів самоосвітньої діяльності студентів експериментальної та контрольної груп, ми дійшли висновку, що, спрямовуючи діяльність студентів на формування готовності до самоосвітньої діяльності за визначеними компонентами, необхідно виокремити найсуттєвіші структурні елементи самоосвітньої діяльності та спрямувати завдання, тести на їх формування. Застосовуючи метод математичної статистики за середньоарифметичними показниками, ми визначили з двадцяти трьох складників поняття “самоосвітня діяльність” десять таких, що мають найвищий сумарний і середньоарифметичний показник. Засобом порівняння було виявлено сім найчастіше повторюваних складників в анкетних відповідях студентів I–IV курсів. Такими складниками є самоконтроль, самовдосконалення, пізнавальний інтерес, самооцінка, мотивація навчальної діяльності, саморозвиток, самовиховання. Для подальшого дослідження було вираховано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який дав змогу зробити висновки про те, що всі складники мають високу і помірну щільність зв'язку. Проаналізувавши зв'язок складників самоосвітньої діяльності, ми дійшли висновку, що, спрямовуючи завдання та відповідним чином організовуючи самоосвітню діяльність майбутніх вчителів іноземної мови на певний її складник, ми опосередковано впливаємо на інший структурний складник. Таким чином, неможливо чітко розмежувати завдання на розвиток пізнавального інтересу студентів та мотивацію навчальної діяльності; самовиховання та самооцінки. Маючи різні дефініції, визначені нами складники самоосвітньої діяльності за своєю сутністю розвиваються в комплексі.

Наприкінці четвертого року навчання за розробленою нами методикою формування готовності до самоосвітньої діяльності за мотиваційним, когнітивним, операційним та рефлексивним компонентами ми визначили рівні її сформованості та позитивну динаміку

від початку експерименту до його закінчення. Зміни в показниках рівнів сформованості компонентів самоосвітньої діяльності відбулися як у контрольній, так і в експериментальній групах. Звертаємо увагу на позитивні зміни у формуванні мотиваційного компонента в експериментальній групі. Як показують результати формувального експерименту, майбутні вчителі іноземної мови мають досить високу мотивацію до оволодіння самоосвітньою діяльністю. Позитивна динаміка високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до самоосвітньої діяльності за мотиваційним компонентом в експериментальній групі становить 11,95 %, у контрольній – 5,86 %; достатнього рівня – 46,74 % в експериментальній і 6,95 % у контрольній. Негативна динаміка середнього рівня сформованості готовності за мотиваційним компонентом в експериментальній групі становить 47,37 %, в контрольній – 20,89 % відповідно, за низьким рівнем готовності спостерігається негативна динаміка – 11,32 % в експериментальній групі та позитивна динаміка – 8,08 % у контрольній групі. Порівнюючи цифри контрольної та експериментальної груп, можемо констатувати, що результати формування мотиваційного компонента підготовки до самоосвітньої діяльності в експериментальній групі майже вдвічі перевищують результати контрольної групи. Це свідчить про те, що розроблена нами методика формувального експерименту є ефективною.

Результати формування готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності за когнітивним компонентом в експериментальній групі перевищують також результати в контрольній. Так, позитивна динаміка високого рівня готовності становить 12,05 % в експериментальній групі, а в контрольній групі за цим самим рівнем – негативна динаміка 6,10 %, що, на нашу думку, є вагомим показником того, що студенти експериментальної групи, маючи достатню мотивацію до самоосвітньої діяльності, активно працюють над засвоєнням змісту когнітивного компонента.

Позитивна динаміка високого рівня формування готовності до самоосвітньої діяльності за операційним компонентом в експериментальній групі – 3,93 % та достатнього рівня 2,82 % дають підстави вважати, що розроблена та впроваджена нами методика має позитивний результат у формуванні готовності до самоосвітньої діяльності за визначеними компонентами самоосвітньої діяльності, оскільки саме оволодіння структурою операційного компонента наближає майбутніх учителів іноземної мови до здійснення самоосвітньої діяльності на належному професійному рівні.

Динаміка високого, достатнього та середнього рівнів формування готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності за рефлексивним компонентом в експериментальній групі є позитивною – 3,6 %, 7,08 % та 13,45 % відповідно; за низьким рівнем готовності спостерігається негативна динаміка – -24,1 %, тоді як у контрольній групі за високим, достатнім і низьким рівнями динаміка є негативною. Проаналізуємо динаміку низького рівня готовності до самоосвітньої діяльності за всіма компонентами в експериментальній групі: мотиваційний – -11,32 %; когнітивний – 6,83 %; операційний – -3,09 %, рефлексивний – -24,13 %. Негативна динаміка низького рівня готовності до самоосвітньої діяльності за всіма компонентами дають можливість стверджувати про позитивні результати нашого дослідження.

Обчислені зміни показників рівнів сформованості самоосвітньої діяльності та середня похибка різниці дозволили стверджувати достовірність отриманих результатів експериментального дослідження. З метою уточнення та перевірки отриманих результатів експериментального дослідження було використано критерій Пірсона (критерій χ^2). Перевірку достовірності результатів проведеного дослідження здійснено за допомогою непараметричної статистики і критерію сполучення 2×2 . Було проведено аналіз сполучення двох якісних ознак високий – середній, високий – низький, достатній – середній, достатній – низький рівні сформованості компонентів самоосвітньої діяльності, вираховано статистику χ^2 -квадрат для поданих таблиць і порівняно її значення з критичними величинами для рівнів значущості $p = 0,05$, $p = 0,025$,

$p = 0,01$ і $p = 0,005$. Аналіз отриманих підрахунків критерію χ^2 продемонстрував високий рівень готовності за мотиваційним компонентом (11,898; 27,071; 9,051; 29,331), достатній рівень за операційним компонентом (2,991; 6,070; 7,617; 13,229) та середній рівень за когнітивним (4,877; 0,582; 0,983; 3,652) і рефлексивним (0,983; 2,991; 6,070; 6,070) компонентами. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури чітко вказує на взаємозв'язок мотивації із самоосвітньою діяльністю, тому вважаємо, що отримані під час експерименту найвищі показники формування готовності до самоосвітньої діяльності за мотиваційним компонентом доводять результативність розробленої експериментальної методики.

Такі результати експерименту підтвердили, що організована цілеспрямована та систематизована підготовка значно підвищує мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності; виводить на високий рівень оволодіння практичними навичками, необхідними в професійній діяльності майбутніх учителів іноземної мови; дозволяє оволодіти прийомами самоосвітньої діяльності.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль: Навч. кн.-Богдан, 2004. – 384 с.
2. Носенко Т. І. Математичні моделі і методи синхронізації нестабільних процесів в САПР ливарного виробництва: дис. ... канд. техн. наук : 05.13.12 / Носенко Тетяна Іванівна; Одес. нац. політехн. ін.-т. – Одеса, 2009. – 277 с.