

АВТОНОМІЯ І САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

АВТОНОМІЯ ЯК ОСНОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

З. К. Соломко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються особливості самостійної роботи майбутніх юристів, спрямованої на формування та удосконалення професійно орієнтованої лексичної компетенції, також на розвиток навичок та умінь здійснювати самостійну навчальну діяльність, яка спрямована на розвиток автономії студентів. Аналізуються рівні навчальної автономії, які співвідносяться з видами управління навчально-пізнавальною діяльністю під час самостійної роботи. Обґрунтовується доцільність розробки електронного посібника для організації ефективної СР майбутніх юристів.

Ключові слова: самостійна робота, навчальна автономія, лексична компетенція, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, електронний посібник.

З. К. Соломко. Автономия как основа самостоятельной работы с иностранного языка студентов неязыковых специальностей. В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы будущих юристов, направленной как на формирование и усовершенствование профессионально ориентированной лексической компетенции, так и на развитие навыков и умений выполнять самостоятельную учебную деятельность, которая направлена на развитие автономии студентов. Анализируются уровни учебной автономии, которые соотносятся с видами управления учебно-познавательной деятельностью во время самостоятельной работы. Обосновывается целесообразность разработки электронного пособия для организации более эффективной самостоятельной работы студентов-юристов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная автономия, лексическая компетенция, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, электронное пособие.

S. Solomko. Autonomy as the basis of self-study work in foreign languages for students of nonlinguistic specialities. The article deals with the peculiarities of self-study work of future lawyers at developing their lexical competence, self-study skills and learning autonomy. The levels of learner autonomy have been described. The reasons for creating an electronic textbook have been singled out and analyzed.

Key words: self-study work, learner autonomy, lexical competence, electronic textbook.

У світлі сучасних вимог до організації навчального процесу згідно з принципами Болонської декларації порушується питання підвищення ролі самоосвіти майбутніх спеціалістів, внаслідок чого скорочується кількість годин на аудиторну роботу і, відповідно, збільшується кількість годин для самостійної роботи (СР) студентів. Педагогічно та методично правильно організована СР спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел, формуючи в них навички

самостійного планування й організації власного навчального процесу. Головним завданням СР є підвищення рівня навчальної автономії студентів, що забезпечує розвиток їхньої здатності та готовності до неперервної освіти [14, с. 6]

Вирішення цих завдань у сфері підготовки майбутніх юристів можливе за умови відповідно організованої СР, яка враховує інтереси студентів і спрямована на розвиток не лише їхньої професійно орієнтованої лексичної компетенції (ЛК), але й мотиваційної сфери та навчальної автономії.

У дидактичній і методичній літературі СР розглядають як:

- засіб організації процесів навчального чи наукового пізнання студента [8, с. 123];
- вид чи форму навчальної діяльності, організованої без безпосереднього керівництва з боку викладача [7, с. 14]; здійснену студентом у найбільш раціональний з його погляду час, діяльність, процес і результати якої він контролює самостійно на основі зовнішнього опосередкованого системного керівництва з боку викладача [4, с. 95] чи через спеціальні навчальні матеріали [15, с. 65];
- засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної і психологічної організації [10, с. 78];
- метод навчання, під час здійснення якого студенти за завданням викладача і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальну задачу, демонструючи зусилля та активність [2, с. 17];
- метод неперервної освіти та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача та студента та яка характеризується більшою активністю протікання пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти [5, с. 68–69].

Після вивчення різних точок зору щодо досліджуваної проблеми стає зрозуміло, що науковцями було проаналізовано суть поняття СР, сформульовано її визначення, окреслені передумови і особливості організації СР. Проте жодна робота не дає комплексного розуміння проблеми організації більш ефективної СР з урахуванням такого важливого питання, як психолого-педагогічні передумови у контексті особистісно-діяльнісного підходу, яка спрямована не лише на формування професійно орієнтованої ЛК і формування навичок, умінь і прагнення здійснювати самостійну навчальну діяльність, але й на розвиток автономії студентів.

Отже, *метою статті* є аналіз психолого-педагогічних передумов організації СР майбутніх юристів у контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ, в процесі позааудиторної СР з використанням електронного посібника (ЕП) для більшої її ефективності та

успішності, визначення поняття автономії та класифікація її рівнів, з виокремленням відповідного рівня для формування та удосконалення професійно орієнтованої ЛК в позааудиторний час.

Далі ми з'ясуємо суть поняття СР, проаналізуємо різні точки зору у науковій літературі і сформулюємо власне визначення поняття СР.

У Законі України “Про вищу освіту”, де СР визначено як форму навчального процесу, яка є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять, зміст СР студента визначається навчальною програмою з дисципліни, завданнями та вказівками викладачів. СР забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної дисципліни. Методичні матеріали для СР студента повинні передбачати можливість працювати автономно з проведенням самоконтролю за рівнем розуміння і засвоєнням навчального матеріалу, у звітній формі для викладача [3, с. 124].

Ми вважаємо таке тлумачення поняття СР найбільш чітким і комплексним, в якому враховано всі попередні точки зору із праць науковців, які були досліджені та описані вище. Важливим є той факт, що кінцевою метою розвитку вмінь СР є формування освітньої автономії, яка є ключовим поняттям нашого дослідження.

У рамках цієї статті, коли самостійне оволодіння німецькомовною ЛК майбутніми юристами розглядається в позааудиторний час, ми поділяємо точку зору І. О. Зимньої щодо розуміння поняття СР. Досліджуючи психологічні проблеми оволодіння нерідною мовою, науковець характеризує СР як навчальну діяльність, що організовується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно із запропонованою програмою, і здійснюється ним у раціональній для нього час, самоконтролюється у процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача (в нашому випадку планується навчальна комп'ютерна програма, у вигляді електронного посібника та звітній формі за допомогою електронної пошти), тобто підкреслює діяльнісний характер СР тих, хто навчається [4, с. 86–88].

Після аналізу вищезазначених джерел та визначення СР, що у них подаються, ми вирішили дати власне робоче визначення поняття СР, яке б інтегрувало здобутки попередніх досліджень і відповідало вимогам вищої школи. Враховуючи визначення поняття СР І. О. Зимньої [4, с. 95], трактуємо СР майбутніх юристів з метою формування професійно-орієнтованої ЛК як форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем (зокрема через спеціальні навчальні матеріали), з метою оволодіння професійно орієнтованими знаннями, навичками й уміннями та самовдосконаленням за умови розвитку навчальної автономії студента.

Ефективність СР зумовлюється, на нашу думку, двома компонентами, а саме *здатністю* і *готовністю* студентів до її реалізації.

Важливий чинник, що впливає на ефективність СР, – це *здатність до саморегуляції, рефлексії та мотивації*, яка забезпечується створенням ситуації розвитку, моделюванням особистісно значущого для студента контексту навчальної діяльності, спрямованого на створення реального продукту, навчання в співробітництві, акцент на рефлексивну самооцінку, самоконтроль та саморегуляцію навчальної діяльності.

Поділяючи саморегуляцію на *предметну та особистісну*, І. О. Зимня співвідносить останню із самовихованням людини, яке передбачає високий рівень свідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, цілеспрямованість особистості, розвинені волюві якості. Для успішного розвитку предметної регуляції в студентів мають бути сформовані, окрім відповідних навичок і умінь, уявлення про свої можливості, а саме: цілеутворення, яке передбачає визначення цілей та їх утримання до моменту реалізації; моделювання об'єкта – бажаного кінцевого продукту; програмування власної діяльності з метою реалізації цілей; оцінювання кінцевих і проміжних результатів [4, с. 94–95].

Готовність до СР визначається як ефективне оволодіння особистістю навчальною пізнавальною діяльністю з метою розв'язання різних пізнавальних завдань відповідно до навчальних, а згодом і професійних потреб особистості [7, с. 38]. Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що *готовність* включає систему якостей / властивостей особистості (вагомими є психологічні фактори, серед яких ми, слідом за Зимньою І. О., виділяємо розумову активність та здатність до саморегуляції). Якості та властивості, притаманні особистості, забезпечують, свою чергу, її самостійний розвиток за такими напрямками: мотивація і мотиваційна готовність, рефлексивність, системність знань, розвиток засобів і прийомів діяльності, які впливають на успішність СР [8, с. 376]. *Готовність* студентів до СР дає змогу простежити рівень сформованості вмій самостійної навчальної діяльності, необхідних для професійного вдосконалення, усвідомленим самостійним керівництвом студентом процесом самопізнання [7, с. 38].

На нашу думку, розглядаючи психологічну *готовність* студентів – майбутніх юристів – до здійснення СР у контексті *особистісно-діяльнісного підходу* доцільно виокремити два її компоненти: **діяльнісний компонент**, який характеризує студентів з точки зору можливості використання ними прийомів і стратегій, необхідних для здійснення СР, та **особистісний компонент**, що передбачає наявність у студентів таких рис особистості, які є необхідними для успішної реалізації процесу навчання та самонавчання в умовах СР.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ, одним з положень якого є спрямованість на розвиток особистості студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, підготовка його до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя, в зарубіжній теорії і практиці викладання ІМ вживаються поняття: “self-directed learning”, “independent learning”, “autonomus learning” [18, с. 4]. Кожне з цих понять передбачає певною

мірою самостійну навчальну діяльність студентів. Керування навчальною діяльністю студентів може мати опосередкований характер, тобто здійснюватися через матеріали, що використовуються. При цьому передбачено різний рівень самостійності студента в процесі його навчально-пізнавальної діяльності.

Зокрема, “*independent learning*” означає СР, яка здійснюється із використанням матеріалів, відібраних і систематизованих викладачем. “*Self-directed learning*” передбачає прийняття студентом відповідальності за рішення щодо власного навчання, але не обов’язково за їх втілення [16, с. 11]. Не є синонімічним терміну «автономія» (“*autonomy*”) й термін “*self-instruction*”, тобто навчання без викладача [18, с. 3] чи його безпосереднього керівництва [16, с. 5], оскільки в умовах ВНЗ автономія не означає повного невтручання викладача. В результаті аналізу зазначених понять у зарубіжних теоріях ми підтримуємо позицію У.Літвуда, який наголошує, що кожного студента передусім необхідно навчити способів самостійного навчання і спілкування ІМ, і лише після цього пропонувати йому взяти на себе відповідальність за своє навчання.

Близьким, але не тотожним “самостійній роботі” є поняття “самостійна навчальна діяльність”. Останню розглядають як “вид пізнавальної діяльності, яка регулюється і скеровується студентом як суб’єктом цієї діяльності і яка спрямована на оволодіння предметними знаннями, вміннями та культурно-історичним досвідом” [7, с. 14]. Іншими словами, СР можна трактувати не лише як форму самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє розвитку їхньої активності, самостійності, творчості, направлену на здобуття певних знань, умінь і навичок, а й як засіб формування здатності того, хто вивчає мову, до автономії, що є передумовою до здійснення відокремленості, критичної рефлексії, прийняття рішень та незалежності вчинків [18, с. 67].

Заслуговує на увагу дослідження Г. М. Бурденюк [1, с. 19], у якому автор робить висновок, що СР є системою взаємодії внутрішнього і зовнішнього управління. Зовнішнє управління, яке здійснюється викладачем, виконує організуючу, регулюючу і стимулюючу функції. *Внутрішнє управління*, яке здійснюється самим студентом, залежить від його психічного стану (інтелектуального й емоційного), рівня розвитку пізнавальних процесів (уваги, мислення, пам’яті), здатності до самоорганізації у навчанні, домінуючої мотивації та готовності до здійснення СР [1, с. 19]. *Зовнішнє управління СР* може бути *жорстким, відносно жорстким та гнучким*. Із жорстким управлінням асоціюють насамперед програмовані навчальні матеріали з ключами для контролю, в яких регламентується кожна навчальна операція. Відносно жорстке управління передбачає виконання поряд із регламентованими окремими нерегламентованих операцій. Гнучке управління передбачає визначення викладачем мети і надання студенту самостійності у виборі засобів, прийомів і способів вирішення навчальних завдань. Однак вважаємо, що визначення викладачем мети і забезпечення студентів можливістю самостійного вибору шляхів реалізації поставлених завдань недоцільно класифікувати як гнучке управління, а швидше як відносно гнучке,

при цьому цілі СР повинні бути визначені викладачем спільно зі студентами. Гнучке ж управління передбачає визначення особистих цілей та надання викладачем консультативної допомоги в разі необхідності, а також опосередкований контроль викладачем результатів СР [6, с. 33–42].

Отже, в міру оволодіння студентами мовленнєвими вміннями, а також навичками навчальної діяльності змінюється якість управління СР. Жорстке управління поступається місцем відносно жорсткому, відносно гнучкому та гнучкому.

Цікавими, на наш погляд, є дослідження Соловової О. М., яка розмежовує поняття “самостійна робота” та “навчальна автономія”, зазначаючи, що під час СР студенти в основному визначають технологію виконання конкретної навчальної задачі, а навчальна автономія передбачає також і вибір того, що потрібно вчити для досягнення поставленої для себе мети [11, с. 144]. Дослідниця вважає автономію основою для створення таких умов навчання, за яких студент може вибудувати власну навчальну траєкторію відповідно до реальних потреб особистості, а також можливостей навчального середовища. Іншими словами, студент має право вибирати, що, як і з ким вчити, як звітувати про результат, а навчальний заклад забезпечує таку можливість [11, с. 153].

Поняттю “*автономія*” приділяється значна увага у публікаціях вітчизняних науковців (Леонтєв О. М., Бурденюк Г. М., Полат Є. С., Бім І. Л., Сафонова В. В., Коряковцева Н. Ф., Соловова О. М. та інші) і особливо зарубіжних дослідників (Dr. Albert, P. Bimmel, J. J. M. Friebel, Boud D., Dickinson L., Gabrys D., Holec H., Little D., Ute Rampillon, Ornstein A. C., Scharle A., Szabo A.)

Але, як показує практика, на сьогодні відсутня єдина точка зору на явище “*автономія*”, різні вчені інтерпретують цей термін по-різному, надаючи йому власне розуміння шляхів оптимізації пізнавальної активності студентів. Наявність декількох підходів пояснюється різноманітністю психологічних механізмів, які беруть участь у формуванні *автономії* студента. Більшість представників інформаційного підходу, такі як М. В. Садченко, Д. Гарднер, Л. Міллер, визначають психологічну готовність особистості до автономного оволодіння ІМ з позиції її інтелектуальних здібностей: пам’яті та уваги, а також стратегічних здібностей, тобто здатності застосовувати стратегії для оволодіння ІМ.

Представники конструктивістського підходу З. Дьорней, А. Г. Маслоу, Г. В. Олпорт, В. Франкл пов’язують проблему формування *автономії* студента з внутрішніми мотивами організації його пізнавальної діяльності, а також з рівнем розвитку вольових якостей та відповідальності. Існує також гуманістичний підхід, згідно з яким науковці, зокрема Т. І. Левченко, Є. Л. Авдоніна і Н. Ф. Коряковцева, визначають центральним психологічним механізмом формування *автономії* студента самостійність і продуктивність його мислення. Інші дослідники, як наприклад, І. О. Зимня, Г. С. Пригін, О. К. Осницький, В. І. Моросанова, розглядають *автономію* студента з

позиції його здатності до саморегуляції. Названі підходи забезпечують підґрунтя для розкриття суті автономії студента з позиції його здатності керувати процесом вивчення німецької мови (НМ), що досягається у результаті формування у студента мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної компетенції, у зв'язку із навчально-стратегічною та з урахуванням його психологічних якостей.

Т. Ю. Тамбовкіна під поняттям “автономія” розуміє внутрішню особисту незалежність студента, що базується на здатності самостійно керувати процесом засвоєння знань і оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування [12, с. 84–88].

Д. Літлевуд визначає *автономію* як здатність до незалежних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень; певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності. Здатність до автономії проявляється як у способі навчання, так і в способі переносу студентами результатів навчання на більш широкий контекст [18, с. 4]. Відповідно до наведеного визначення автономія передбачає діяльнісний (самоуправління навчальною діяльністю від визначення цілей до оцінювання отриманого результату) і особистісний (здатність до самостійності, позитивне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності) аспекти.

Як зазначає Л. Дікінсон, ключовим у понятті *навчальна автономія* є визначення відповідальності студента за вивчення нового та розподіл цієї відповідальності у робочому процесі. На думку автора, студенти можуть самостійно відповідати за виконання завдань, добір навчального матеріалу і оцінку досягнутого. При цьому необхідно створити співпрацю між суб'єктами освітнього процесу, за якої викладач та / або спеціально розроблена навчальна комп'ютерна програма спрямовує студента, підштовхує до пошуку шляхів і способів підвищення рівня знань. Автономне навчання можна забезпечити, якщо навчання вмінню вчитися розглядатиметься як інтегральний складник вивчення ІМ так, щоб студенти самі обирали цілі, засоби, методи навчання і навчальні матеріали з урахуванням власних потреб і здібностей, усвідомлювали найкращі напрями навчання.

Автономія студента – це прийняття відповідальності за результати власних досягнень і, як наголошують А. Лемпінг та К. Болл, не є синонімом поняття СР [17, с. 48].

В основі готовності до *автономії* в процесі навчання розглядаються декілька позицій, які можна сформулювати так:

- як сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освітнього процесу в цілому або його окремих етапах;
- як самому керувати процесом власної освіти;
- як контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватися визначених термінів заліків та екзаменів;
- як не втратити впевненість у власних силах у разі стресових ситуацій або невдач [11, с.

Ми розглядатимемо автономію у даній статті в єдності двох аспектів: автономія як спосіб організації навчального процесу, за якого студент може тією чи іншою мірою здійснювати самоуправління навчальною діяльністю, а також автономія як здатність студента приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення НМ і нести відповідальність за їх виконання та результат.

Узагальнюючи проаналізовані погляди науковців на поняття “*навчальна автономія*”, слід зазначити, що вони збігаються у тому, що ключовим у понятті *автономія* є прийняття студентами відповідальності за результати власного навчання, що передбачає бажання і здатність ініціювати власну діяльність навчання та керувати нею відповідно до усіх її аспектів, при цьому проблему визначення змісту навчання, цілей, методів та способів їх досягнення, самооцінювання результатів своєї навчальної діяльності студенти за певних умов можуть цілком вирішити самостійно, оскільки розвиток навчальної автономії відбувається лише за умови певної методичної та психолого-педагогічної організації СР.

Наступним кроком на шляху до визначення умов ефективності СР з метою удосконаленням ЛК є *аналіз рівнів навчальної автономії*. У науковій літературі пропонується кілька підходів до класифікації рівнів навчальної автономії студентів. Першою розглянемо класифікацію, запропоновану О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко [13, с. 54–58], які виділяють:

- рівень нульової автономії або рівень повної залежності навчального процесу від викладача, що відповідає авторитарному виду автономії;
- *рівень групової автономії*, в якому в межах напрямку, визначеного програмою курсу, всі рішення стосовно використання мовних та мовленнєвих засобів, визначення цілей та засобів їх реалізації ухвалюються студентами в результаті обговорень і компромісів у парах, малих групах та всією групою, а не індивідуально;
- *рівень індивідуальної / групової автономії*, який відповідає самоорієнтованому виду автономії або може характеризуватися як повна автономія, студенти отримують право самостійно або у групі ухвалювати рішення стосовно цілей, завдань, змісту і методів власного навчання. Цей рівень передбачає етап, коли всі рішення стосовно використання мовних та мовленнєвих засобів, визначення цілей та способів їх реалізації ухвалюються студентами під час обговорень / дискусій у парах, малих групах та всією групою, а не індивідуально, що унеможлиблює її використання у нашому дослідженні, адже, як уже було зазначено, процес формування та удосконалення ЛК здійснюватиметься переважно у формі індивідуальної позааудиторної СР студентів.

У дослідженнях Т. Ю. Тамбовкіної запропоновано розрізняти чотири рівні автономії: *відносну автономію, напівавтономію, частково залежну та повну автономію* [12, с. 82].

Рівень автономії студента у ВНЗ залежить від моделі педагогічної взаємодії викладача і студента. Використовуючи результати сучасних досліджень у наукових працях Т. Ю. Тамбовкіної, спробуємо окреслити рівні автономії залежно від моделей взаємодії.

Виокремлення моделей педагогічної взаємодії викладача і студента ми запозичили із наукових праць Л. С. Каменської, яка вивчала питання організації позааудиторної самостійної роботи (СР) студентів у немовному ВНЗ і виділила, в свою чергу два типи моделей: суб'єктно-об'єктну та суб'єктно-суб'єктну, які ми співвіднесли із видами управління СР студентів [6, с. 35–40]. *Суб'єктно-об'єктна модель* передбачає визначення викладачем виду та змісту СР, регламентацію дій студентів, забезпечення їх ключами та пам'ятками для виконання СР, систематичний контроль викладача. У такому разі йдеться про *відносну автономію* студентів [12, с. 84], яка співвідноситься з *жорстким управлінням* СР студентів. *Суб'єктно-суб'єктна модель* передбачає спільне з викладачем визначення цілей СР, окреслення стратегії й тактики досягнення обраних цілей за опосередкованого керівництва викладача, можливість вибору студентом власних шляхів досягнення окремих цілей. За таких умов можна говорити про *напіваавтономію студентів* [12, с. 84–85], для якої притаманне *відносно жорстке* управління. Об'єктно-суб'єктна модель передбачає певне зменшення сфери впливу викладача на СР студентів, зниження рівня їхньої зовнішньої залежності за умови збереження безпосереднього контакту [12, с. 84–85], що реалізується через спільне із викладачем визначення цілей СР та самостійне визначення індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів їх реалізації та опосередкований контроль викладачем результатів СР. Перераховані особливості характерні для *частково залежної автономії*, якій відповідає *відносно гнучке управління*. Власне автономія реалізується у *суб'єктній моделі*. В умовах ВНЗ *повна автономія* реалізується рідко, загалом у процесі самоосвіти студентів, яка виходить далеко за межі програми, адже автономія, яка, на думку англійського методиста Л. Дікінсона, є вищим проявом самостійності, передбачає визначення студентом своїх цілей, способу навчання, матеріалів та власного темпу просування, самоконтроль та самооцінку [16, с. 124]. Тому автономія в умовах навчання у ВНЗ передбачає самостійне визначення проміжних та кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб і за необхідності можливість консультування з викладачем; самостійну реалізацію поставлених завдань; самоконтроль і самокорекцію, оцінку результатів; опосередкований та відстрочений контроль викладачем знань, умінь і навичок, здобутих студентами у результаті СР. Повній автономії притаманний гнучкий тип управління.

Слушними є висновки психологів і дидактів про те, що жорсткість управління процесом навчання має поступитись місцем самостійності студентів у визначенні мети, засобів та результатів їхньої діяльності, контролі та оцінці власних досягнень. Тому ми вважаємо, що у навчальному процесі можуть застосовуватись усі види автономії, але жорсткість управління діяльністю тих, хто вивчає мову, має постійно зменшуватись з тим, щоб СР студентів у ВНЗ перетворилася на гнучко

керовану систему, студент розглядався не як об'єкт, а активний суб'єкт процесу вивчення ІМ [12, с. 86]. Студентам слід надати можливість активно впливати на навчальний процес, а викладач виступає у ролі консультанта, зацікавленого в якнайефективнішому формуванні особистості студента.

І. В. Лукша, у свою чергу, пропонує класифікувати рівні навчальної автономії на *несамостійний, частково самостійний, самостійний та абсолютно самостійний*. Ця класифікація була розроблена для організації СР у мовній лабораторії, але ми вважаємо, що саме ця класифікація є найбільш доречною у рамках нашого дослідження [9, с. 5], за умови забезпечення студентів спеціальними навчальними засобами. У нашому випадку це електронний посібник, спеціально розроблений з урахуванням вимог робочих програм відповідно до кредитно-модульної системи освіти, для формування ЛК в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, тобто в аудіюванні та читанні. А продуктивні види – говоріння та письмо – виступатимуть як засіб навчання, який повинен створити умови для формування у майбутніх юристів умінь визначати власні цілі, ставити перед собою конкретні задачі, обирати шляхи і способи їх досягнення тощо.

Існує думка, що розвиток автономії має забезпечуватися особливим навчально-інформаційним середовищем, яке передбачає вибір, гнучкість, адаптивність, рефлексивність, співробітництво, акцент на власному досвіді вивчення ІМ, його аналіз [9, с. 6]. Тому вже з першого курсу потрібно створювати умови для реалізації автономної навчальної діяльності студентів. Спеціально розроблене інформаційне середовище навчальної програми (ЕП) забезпечить самостійне досягнення студентом певної практично виправданої мети, оскільки це середовище містить увесь пакет підготовлених викладачем навчальних матеріалів та засобів для організації та управління процесом самостійного вивчення. Для підтвердження нашої думки щодо вибору саме такої класифікації ми хотіли б зауважити, що на сьогоднішній день мовна лабораторія, запропонована І. В. Лукшою, поступається в своїй значущості ІКТ, зокрема ЕП для СР. Розроблений нами ЕП передбачає комплекс вправ для формування та вдосконалення рецептивної ЛК майбутніх юристів, який складається із трьох блоків, а саме: блок 1 – *lexikalische Übungen* (лексичні вправи), блок 2 – *Leserverstehen* (робота з текстом), блок 3 – *Hörverstehen* (аудіювання) та щоденника самопостереження для розвитку рефлексії у студентів.

Зважаючи на викладене вище, ми визначаємо СР в процесі формування німецькомовної ЛК майбутніх юристів як самостійну навчально-пізнавальну діяльність, у процесі якої вони працюють самостійно з підготовленим викладачем навчальним матеріалом для досягнення сформульованої викладачем мети навчання. При цьому студенти використовують запропоновані викладачем прийоми, методи і засоби навчання відповідно до особистісно-діяльнісного підходу. Самостійність майбутніх юристів проявляється у можливості планувати навчальну діяльність, виконувати завдання у зручний для них час, здійснювати самоконтроль та звітувати перед викладачем за

результати навчально-пізнавальної діяльності.

Основна мета СР майбутніх юристів є не лише оволодіння професійно орієнтованою ЛК, але й розвиток навчальної автономії студентів, готовності до здійснення самоосвітньої діяльності впродовж усього життя. Для більшої ефективності та успішності СР слід організувати її таким чином, щоб вона базувалася на описаних вище психолого-педагогічних передумовах у контексті особистісно-діяльнісного підходу до вивчення ІМ та відповідала таким вимогам:

а) розвивати готовність та здатність студентів до здійснення СР, навчаючи їх при цьому способів і прийомів самостійної пізнавальної діяльності;

б) формувати їхню навчально-стратегічну компетенцію, яка базується на здатності особистості до автономного навчання, мовної усвідомленості та рефлексивної діяльності;

в) забезпечувати таким чином поступове підвищення рівня автономії від несамостійного до частково самостійного (згідно з класифікацією І. В. Лукши), який співвідноситься з відносно гнучким видом управління навчально-пізнавальною діяльністю в процесі СР;

г) вчити студентів визначати мету, цілі, зміст, методи навчання та способи їх досягнення, а також форми самоконтролю для самооцінки результатів своєї навчальної діяльності і брати на себе відповідальність за результати власного навчання, що передбачає бажання і здатність ініціювати власну діяльність навчання і керувати нею стосовно усіх її аспектів;

д) забезпечувати творчий, проблемний характер завдань до запропонованої системи вправ;

е) створювати ситуації, які викликають у студентів бажання продемонструвати свої здібності;

є) забезпечувати ситуацію успіху;

ж) інформувати студентів про результати їхніх досягнень у ході виконання розробленої системи вправ для формування та вдосконалення професійно орієнтованої ЛК

Перспективою наших подальших досліджень будуть проблеми, пов'язані із створенням спеціального методичного забезпечення для ефективної організації та вдосконалення СР студентів юридичних спеціальностей, зокрема ЕП, як одного із можливих засобів навчання, який допоможе досягти заявленого рівня автономії з метою оволодіння студентами німецькомовною професійно орієнтованою лексиною в позааудиторний час.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Галина Михайловна Бурденюк. – Кишинев, 1992. – 558 с.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности : [книга для учителя] / Л. В. Жарова – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.

3. Закон України “Про вищу освіту” №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. Науково-практичний коментар.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 210 с.
5. Иванова М. А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Марина Авенировна Иванова. – Липецк, 2005. – 244 с.
6. Каменская Л. С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Л.С. Каменская // Сборник научн. труд. МГЛУ. – 1999. – Вып. 437. – С. 33–42.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: [пособие для учителей] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02/ Ирина Васильевна Лукша. – М. : 2000. – 16 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
12. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе// Иностранные языки в школе. – 1998. – С. 82.
13. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
14. Чувиллина О. В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании Интернет-технологий (английский язык): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / О. В.Чувиллина. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
15. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

16. Dickinson L. *Self-Instruction in language Learning* / Leslie Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 188 p.
17. Lamping A., Ball Ch. *Maintaining Motivation.: Strategies for Improving Retention Rates in Adult Language Classes* / A. Lamping, Ch. Ball. – London : CILT, 1996. – 75 p.
18. Littlewood D. *Self access: Why do we want it and what can it do? // Autonomy and independence in language learning* / Ed. by P. Benson and P. Voller / London and New York : Longman, 1997.