



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ

Реализация принципа автономии в обучении английскому языку

Выпускная квалификационная работа по направлению

**44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)**

Направленность программы бакалавриата

«Английский язык. Иностранный язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
90% авторского текста Работа
рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 22 » июня 2020 г.
зав. кафедрой
Кунина Наталья Ефимовна

Выполнил:
Студент группы ОФ-503/091-5-2
Закиров Николай Русланович
Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук, доцент
Болина Марина Владимировна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	6
1.1. Понятие автономии в дидактике	6
1.2. Автономия в обучении иностранным языкам	10
1.3. Формирование умений учебной автономии	15
1.4. Приемы формирования автономии в обучении	19
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	32
2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по реализации принципа автономии в обучении английскому языку	32
2.2. Методика формирования умений автономии	35
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	41
Выводы по второй главе	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	76

ВВЕДЕНИЕ

В условиях быстрого развития науки, образования, информационных технологий, продолжающейся интеграции российских вузов в мировую образовательную систему проявляется постоянное повышение требований к обучающемуся школы или вуза. Таким образом, у современного специалиста должны быть сформированы профессиональные и общекультурные компетенции, которые позволяют быть конкурентоспособным на рынке труда и функционировать в области своей профессиональной деятельности. Готовность к образованию через всю жизнь является одной из таких компетенций. Для её формирования нужно реализовывать принцип автономии.

Принцип автономии являет собой готовность и способность обучающихся контролировать организацию и управление своей учебной деятельностью. В процессе обучения целевому языку принцип автономии означает возможность сознательного изучения языка, подразумевающего получение навыков и умений, содействуют самообразованию и самосовершенствованию впоследствии.

На данный момент проблема развития умений автономии в обучении иностранному языку вызывает интерес у многих отечественных и зарубежных исследователей (Н. Ф. Коряковцева, И. В. Лукша, Е. А. Насонова, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, Л. В. Трофимова, И. И. Халеева, И. Н. Хмелидзе, Е. А. Цывкунова, P. Venson, G. Confessore, L. Guglielmino, D. Little, H. Long, E. Park, R. Niemstra, H. Holec, P. Voller и др.).

Исследователи обращают внимание на развитие различных умений автономии при изучении иностранного языка: активацию языковой лаборатории как метод реализации умений автономии среди студентов языковых специальностей в рамках профессионально-ориентированной среды (И. В. Лукша), формирование умений автономии студентов,

обучающихся на первом курсе (Т. Ю. Терновых), формирование умений автономии обучающихся посредством чтения (И. Д. Трофимова), развитие навыков письма у обучающихся в контексте автономного подхода (И. Н. Хмелидзе), реализация умений автономии у обучающихся в лингвистическом вузе посредством междисциплинарного взаимодействия (Е. А. Цывкунова) и др.

Таким образом, актуальность и степень разработанности проблемы свидетельствуют о наличии сформировавшихся к настоящему времени противоречий:

- между современными требованиями к уровню развития умений автономии при обучении английскому языку и реальным уровнем развития данных умений;
- между необходимостью разработки технологии развития умений автономии у обучающихся и отсутствием у обучающихся соответствующих лингводидактических основ.

Названные противоречия привели к формулировке проблемы исследования: необходимость поиска методических приемов для развития умений автономии при обучении иностранному языку.

Все вышеизложенное определило тему исследования: «Реализация принципа автономии в обучении английскому языку».

Цель исследования: разработать комплекс заданий, направленных на реализацию принципа автономии в обучении английскому языку.

Объект исследования: процесс обучения английскому языку в средней школе.

Предмет исследования: приёмы реализации принципа автономии в обучении английскому языку.

Гипотеза исследования: развитие умений автономии при обучении иностранному языку будет более эффективным, если использовать разработанный нами комплекс заданий.

Задачи исследования:

- 1) изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме автономии;
- 2) разработать комплекс заданий, направленных на развитие умений автономии на уроках английского языка;
- 3) провести опытно-экспериментальную работу по апробации комплекса заданий, с целью проверки его эффективности;
- 4) описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы.

Методологической основой исследования явились подходы: компетентностный (И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, А. В. Хуторской и др.), личностно-деятельностный (А. Г. Асмолов, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов и др.), андрагогический (С. И. Змеев, С. А. Ефимова, Ю. А. Комарова, А. И. Кукуев и др.), рефлексивный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. Я. Гальперин и др.).

Теоретическую основу исследования составили научные положения теории и методики обучения иностранным языкам (Э. Г. Азимов, И. Л. Бим, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородская, Р. П. Мильруд, Г. В. Рогова, А. Н. Шамов, А. Н. Щукин и др.), современные исследования в области иноязычного профессионального образования в высшей школе (В. П. Беспалько, Н. Д. Гальскова, М. В. Дружинина, Р. В. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко, В. В. Сафонова, Ю. Г. Татур, С. И. Уляев и др.); развития умений учебной автономии (Г. М. Бурденюк, Н. Ф. Коряковцева, М. М. Поташник, Б. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, И. И. Халеева, Е. А. Цывкунова, P. Vimmel, P. Benson, L. Dam, L. Dickinson, H. Holec, D. Little, U. Rampillon и др.); психолого-педагогических основ формирования самостоятельности студентов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, П. И. Пидкасистый, Д. Б. Эльконин и др.); использования информационных технологий в обучении (Э. Г. Азимов, М. А. Бовтенко, М. Г. Евдокимова, О. П. Крюкова, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, С. В. Титова и др.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА АВТОНОМИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

1.1. Понятие автономии в дидактике

Проблема автономии обучающегося является одной из наиболее актуальных проблем в методике. В XX веке было создано множество методов и форм обучения иностранному языку, в которых большая роль отдавалась индивидуальной работе обучающегося. Исходя из этого, следует упомянуть о концепции автономии, появившейся в 80-е годы XX века, которая стала широко известна в рамках образовательного пространства.

Но осталось ещё множество неясностей, которые возникают у педагогов в попытке реализовать эту концепцию. Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению и не могут пролить свет на то, как более эффективно реализовать принципа автономии.

Исходя из этого, за последнее время роль обучающегося как активного субъекта в процессе собственного обучения стала одним из направлений дидактического обновления. Для её дальнейшего определения понятие «автономия» явилось ключевым.

Постулаты автономии появились уже в средних веках. Например, Галилео Галилей утверждал: «Нельзя чему-то научить человека. Можно лишь помочь ему открыть это в самом себе» [22, с. 23]. Знаменитый французский мыслитель Жан-Жак Руссо указывал, что поначалу нужно акцентировать внимание обучающихся на изучаемой проблеме, оставив принятие решения за ними [36].

В современном стремительно развивающемся мире появился перечень предпосылок к распространению автономии в образовании. К их числу ряд исследователей относят информационный взрыв 60-х годов XX

века, развитие международного туризма, а также совершенствование информационно-коммуникационных технологий [3, с. 24].

Автономию как феномен впервые стали освещать в западной научной мысли. Наиболее часто в этой связи цитируют Анри Холека, руководителя языкового центра CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications en Langues) при университете Нанси во Франции. В 1981 году Холек впервые дал определение понятию «автономия» в работе «Автономия в изучении иностранного языка». Автономия рассматривается как умение нести ответственность за свою учебную деятельность [26, с. 3], что ведёт к тому, что обучающийся сам ставит цели, определяет содержание учебной деятельности, осуществляет подбор методов и приёмов обучения и оценивает полученный результат. Холек поддерживает мысль о том, что этот навык не передаются по наследству, его можно только воспитать.

Другой исследователь, изучающий данное понятие – Д. Дикинсон, подчёркивает, что обучающиеся, проявившие самостоятельность в процессе обучения, достигают больших высот в изучении учебного материала [25]. Он выводит определение, похожее на определение Холека, раскрывая автономию как способность обучающегося отвечать за изучение материала и организация обязательств в учебном процессе [26].

Определение Д. Литгла отличается от определений Холека и Дикинсона. Исходя из него, автономия предполагает не только ответственность за собственное учение, но и способность дистанцироваться, принимать решения самостоятельно и критически оценивать результаты проделанной работы. Он также разработал три принципа, без которых автономия как процесс не может существовать:

- 1) включение в процесс обучения (обучающийся организует свою учебную деятельность);
- 2) оценка собственных результатов;
- 3) употребление изучаемого языка как средство обучения.

Среди наиболее дискуссионных вопросов указывают культурный компонент, иными словами, значение западной и восточной культур для реализации автономии. Так как западное общество является индивидуалистическим типом культуры, утверждается, что обучающиеся реализуют автономию в нём с большей скоростью и сознательностью. Например, Уильям Литтлвуд устанавливает следующие типы автономии: реактивный и проактивный. Для стран Европы и Северной Америки характерна самостоятельность школьников при получении образования, что характеризует второй тип автономии. Реактивная автономия имеет отношение к повышенной значимости преподавателя, который направляет обучающихся, предоставляя им ряд возможностей для достижения поставленных целей [31, с. 75]. Становится очевидным, что для российской системы образования реактивная автономия более релевантна. Отечественным школьникам редко вменялась возможность выбирать способы и методы изучения предмета, за исключением известных или предоставляемых преподавателем.

В отечественной научной мысли относительно понятия автономии чаще всего обращаются к определению, данному Н. Ф. Коряковцевой, раскрывающей её как «умение субъекта осуществлять учебную деятельность самостоятельно, сознательно организовывать и контролировать её, проводить рефлексию и коррекцию учебной деятельности, и, набираясь опыта, принимать необходимые решения касательно обучения в разнообразных учебных контекстах при определённой независимости от преподавателя, взяв на себя часть его функций» [11, с. 12].

В педагогическом энциклопедическом словаре раскрывается следующее определение автономии: «Автономия рассматривается как индивидуальная позиция человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения. Необходимость автономии является важным компонентом процесса формирования личности» [16, с. 63].

Многие исследователи описывают автономию, как психологическую особенность человека, которая проявляется как умение или поведение. Что в свою очередь, отделяют ее от других форм самостоятельного обучения.

Термины «самостоятельная работа» и «самообучение» нужно отличать от понятия «автономия». Р. М. Микельсон описывает самостоятельную работу, как учебную деятельность обучающихся под присмотром педагога, в которую он, однако, не вмешивается. По мнению И. Э. Унта, самостоятельную работу следует расценивать как «учебную деятельность, в рамках которой обучающиеся с некоторой долей самостоятельности, более того, в случае надобности, под присмотром преподавателя делают разнообразные задания» [17, с. 112].

У исследователей зачастую возникает вопрос касательно роли преподавателя в автономном обучении. На традиционном занятии непосредственно педагог полностью контролирует работу, то есть определяет, что должен выполнить обучающийся, что он должен усвоить, какие компетенции должен сформировать и так далее. Но нельзя полагать, что данная концепция сможет существовать без участия педагога.

Из этого сложилось мнение некоторых исследователей о необоснованности традиционных ролей преподавателя и обучающегося. Ш. Ян определяет следующие роли преподавателя при реализации автономии [39, с. 558]:

1. Организатор – учитель выступает в качестве управляющего различными упражнениями, которые он даёт ученикам по необходимости, тем самым направляет деятельность на уроке. Педагог должен следить за ситуацией в классе, но вмешиваться только при большой необходимости.

2. Фасилитатор – основная его задача состоит в поддержании комфортной среды для плодотворной работы учеников. Психосоциальная поддержка содействует обучающимся, которые столкнулись с трудностями. Преподаватель направляет обучающихся, поощряет исправлять появляющиеся ошибки и задействовать использование

целевого языка. Преподаватель может ознакомить обучающихся с различными аутентичными источниками информации по интересующим темам.

3. Консультант-педагог выступает в качестве ментора, который подсказывает учащимся и направляет их в сторону поставленной ими же цели.

Изучив различные описания термина «автономия», мы остановились на том, что автономия – это умение организовывать процесс по изучению материала, не прибегая к помощи педагога, наставника и т.д. В него также входят:

- 1) составление плана работы, ориентируясь на потребности;
- 2) определение подходящей индивидуальной формы работы;
- 3) самостоятельная проверка и последующая оценка своих результатов.

Педагог придерживается нейтралитета до того момента, когда обучающийся затрудняется, и даже при оказании содействия, преподаватель остаётся консультантом, организатором, фасилитатором. Главная особенность заключается в том, что обучающиеся сами формируют учебную деятельность на уроке.

1.2. Автономия в обучении иностранным языкам

В настоящее время разрабатываются новые и улучшаются старые способы и методы преподавания иностранных языков, позволяющие обучающимся самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке. Исследователи пытаются разработать новые способы побудить учеников к самостоятельной работе на занятиях, а также создать условия, при которых у обучаемого будут формироваться компетенции необходимые для изучения иностранного языка. Отечественными учеными создаются как концепции самостоятельного обучения на уроках

системно, так и формы работы по реализации формирования новых видов деятельности на занятии, основанные на развитии коммуникативной деятельности у обучающихся [10, с. 4].

На данный момент в обучении иностранным языкам преобладают личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы. В контексте этих подходов язык является не только средством коммуникации, но и инструментом познания. Обучение фокусируется на реализацию личностных качеств обучающегося как активного субъекта учебной деятельности, в рамках подготовки к постоянному процессу самообразования и совершенствования в дальнейшей жизни. В рамках обучения иностранным языкам реализация автономии является одним из важнейших принципов обучения, как в отечественной, так и в зарубежной лингводидактике.

В последние годы были проблемы, которые на то время не являлись такими актуальными как на данный момент. Сейчас же они тщательно изучаются. Среди них можно отметить подтверждение того, что обучающийся является субъектом своего обучения, а также аудиторию как социальное пространство обучения и взаимодействия [34, с. 101].

Прежде в различных психологических исследованиях уже поднимался вопрос о потребностях обучающихся (в данном случае особо выделялась разница между общими и личными потребностями), ожиданиях, знаниях, накопленном опыте, убеждениях, когнитивных способностях и статусе. Анализировались, в совокупности с личными и индивидуальными достижениями обучаемых, их активное участие в процессе занятий в группе и классе. Предметом изучения являлось индивидуальное взаимодействие, методы распределения окружения и ролей, организация разных видов деятельности, а также взаимоотношения с окружающим миром [26].

В числе публикаций Совета Европы, которые были посвящены изучению и обучению иностранным языкам, автономия определялась как

«способность самому управлять своим обучением». В целях обладания этой способностью, обучающемуся нужно взять на себя долю ответственности за своё образование. Это никак не отменяет присутствие обучающегося на занятии, так как непосредственно на занятии есть благоприятная атмосфера для закрепления этой ответственности. Результат от занятий таким образом является более эффективным [26].

Базовые приемы, на которых строится обучение иностранному языку, основываются на следующих видах деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме. Аудирование и чтение являются рецептивными видами речевой деятельности, а говорение и письмо – продуктивными [9].

При изучении иностранного языка, важно развивать все вышеперечисленные умения; более того, занятие является системой, в которой соединены все виды деятельности. В процессе обучения целевому языку, обучающиеся обладают возможностью самостоятельно организовывать деятельность по совершенствованию своих способностей. Обучающийся может определить для себя актуальные темы для изучения, основываясь на своём уровне. Повышение эффективности образовательного процесса напрямую связано с пониманием обучающегося своих индивидуальных требований и представлений о том, чему он хочет научиться. В данном случае рассматриваются проблемы развития автономии обучающегося в изучении иностранного языка. Обучаемый должен быть мотивирован к изучению иностранного языка, знать свой потенциал и стремиться к преодолению пределов своих возможностей.

Учёные определяют основные показатели обучающихся, которые склонны работать на уроке самостоятельно: повышенный интерес обучающегося, необходимое для изучения иностранного языка; владение основными техниками для более успешного овладения предметом; хорошо развитые коммуникативные компетенции. [26, с. 7].

Исследование концепции автономии возможно в контексте междисциплинарной области знания – лингвопедагогике. Автономная индивидуальная деятельность обучающегося как самоорганизующаяся лингвопедагогическая система состоит из структурных единиц, а именно из теоритических и практических составных частей, которые в свою очередь подчиняются основным требованиям программы изучения иностранного языка. Касательно исследования самостоятельной работы обучающегося как лингвопедагогической системы, следует указать на: результаты, которые должны достигнуть обучающиеся, основную учебную программу, методики и формы работы, обучающегося как субъект.

Среди составляющих лингвопедагогической системы следует указать:

1. Задачи по формированию речевых навыков и правильному произношению звуков в словах; обучающийся ориентируется на свои способности и умения, выбирая задания от лёгких до более сложных, для преодоления трудностей при произношении.

2. Сформированную структуру, где каждый раздел отвечает за определенную тематику в программе обучения; обучающиеся выбирают из предложенных упражнений, то которое они будут выполнять в качестве самостоятельного обучения.

3. Методики и приёмы работы, которые помогают разобраться в тонкостях и особенностях иностранного языка; преподаватель при этом подсказывает ученикам подходящий метод для усвоения той или иной темы. После завершения всех работ, данных преподавателем, обучающиеся проводят оценку своих способностей.

В своих работах исследователи предлагают авторские методики, приводят опыт коллег и другие новшества, которые повышают автономию обучающихся. Проблематику поставленного вопроса исследователи пытаются рассмотреть с разных ракурсов. А. Холек расценивает компетенции, которые содействуют реализации автономии обучающихся,

как деятельность, совершаемую обучающимся в самостоятельно организованном и контролируемом учебном процессе, однако, преподавателю следует вносить вклад посредством постановки целей и тщательного отбора материалов, методов и стратегий [26]. В том числе возникают проблемы в изучении и определении компетенций обучающихся. Большое количество форм, методов и приёмов в современной практике не позволяет рассмотреть их в полном объёме. Сложность в исследовании компетенций состоит в том, что непосредственное наблюдение за обучающимся не всегда представляется возможным.

Обучения иностранным языкам постоянно преобразуется; чаще всего эти изменения касаются дидактических материалов. Следует поставить во главе совершенствование учебных техник и стратегий, вкупе с совершенствованием методов обучения. Целью преподавателя иностранного языка является создание условий, при которых обучающиеся работают на занятиях самостоятельно; учитель всего лишь направляет деятельность детей в нужное русло, но ни в коем случае не контролирует её [20].

Для обучения каждому из учеников необходимо подобрать более предпочтительную стратегию работы для достижения запланированных результатов. Реализация автономной деятельности и её эффективность на занятии во многом зависит от преподавателя, так как координацией работы занимается педагог.

Многие авторы выделяют следующие этапы работы для реализации самостоятельной работы на занятии. На исходном этапе преподаватель совершенствует методические аспекты автономии заодно с психологическими. Преподаватель побуждает обучающихся к изучению целевого языка, делает акцент на процессе обучения, на учебных стратегиях вкупе с учебным материалом.

Существует два основных аргумента в пользу автономии обучающихся. Во-первых, если они осмысленно занимаются иностранным языком, автономия будет эффективна и действенна, так как она в большей степени личностно направлена. Во-вторых, если обучающиеся активно и заинтересованно обучаются, то проблема мотивации отсутствует, по определению, хотя они не всегда могут относиться положительно ко всем аспектам своего обучения. В случае с иностранным языком существует третий аргумент. Эффективная коммуникация зависит от комплекса практических (методических) навыков, которые формируются лишь в процессе общения. Обучающимся с высокой степенью социальной автономии в среде обучения будет проще освоить весь спектр ролей, от которых зависит их эффективная спонтанная коммуникация [30].

1.3. Формирование умений учебной автономии

Развитие автономии является длительным процессом, и её успешное внедрение в образовательный процесс в значительной степени зависит от настойчивости преподавателя. Не представляется возможным ожидать от обучающихся того, что они смогут возложить на себя ответственность за свое обучение через один день или даже месяц. Автономия развивается постепенно и требует самостоятельного образа мышления, чему во многом может способствовать и общая атмосфера в учебной аудитории, которая стимулирует у обучающихся размышления, побуждает их иметь различные точки зрения и помогает обучающимся осознать свою роль в обучающем процессе.

Целесообразно начинать формирование умений автономной учебной деятельности под контролем преподавателя. Однако роли обучающегося и преподавателя несколько видоизменяются. Обучающиеся имеют сравнительно больший ряд стратегий для выбора, могут устанавливать задачи и цели обучения. В то же время преподаватель содействует

обучающемуся в этом процессе. Условно развитие полноценной автономности у обучающегося Е. А. Насонова [13, с. 321] разбивает на следующие стадии:

- 1) подготовка;
- 2) тренировка;
- 3) практика;
- 4) самооценка.

В процессе этапа подготовки раскрываются такие действия педагога, как формирование позитивного отношения к предмету, заинтересовать, ознакомить с техниками и приёмами, которые дают возможность реализовать автономию в изучении целевого языка, избавиться от возможных проблем. На этапе тренировки педагог осуществляет фасилитацию, подводит обучающихся к выбору индивидуального подхода к изучению целевого языка, преобразуя учебные стратегии в автономную деятельность. В ходе следующего этапа достигается сравнительно полная автономия, таким образом, обучающийся демонстрирует способность к самостоятельной учебной деятельности. В рамках последнего этапа обучающийся способен анализировать и оценить полученные результаты, исправлять допущенные ошибки.

В зарубежной науке известны теории развития автономии обучающихся. Так, Д. Нунан, рассматривая курс обучения в терминах автономии и личностно-ориентированного подхода, предлагает «девять шагов» в продвижении обучающихся от их зависимости к автономии. По мнению автора, развитию автономии способствуют:

- 1) понятные для обучающихся цели обучения, которые реализуются посредством активного вовлечения обучающихся в процесс обучения, избегая при этом простое информирование;
- 2) предоставление обучающимся возможности ставить собственные цели и изменять содержание курса обучения;

- 3) поощрение использования иностранного языка обучающимися вне аудитории;
- 4) повышение уровня понимания учебного процесса;
- 5) формирование у обучающихся собственных стилей и стратегий обучения;
- 6) стимулирование у обучающихся самостоятельного выбора в принятии решений;
- 7) предоставление обучающимся возможности приспособлять и видоизменять аудиторские занятия согласно своим предпочтениям;
- 8) предоставление обучающимся возможности выступать в роли преподавателя;
- 9) предоставление обучающимся возможности выступать в роли исследователя [32].

Впоследствии Х. Рендерс развивает теорию автономии, основываясь на результатах предыдущих исследований [35]. Так, прежде всего, он считает необходимым определить потребности обучающихся в их изучении иностранного языка [21], изучить слабые и сильные стороны всей учебной группы и каждого обучающегося индивидуально, поощрять желание обучающихся делиться положительными результатами своей учёбы. Относительно постановки целей, автор выражает согласие с убеждением Д. Нунан в том, что обучающиеся, достигшие уровня, на котором они могут определять свои собственные цели и создавать собственные возможности обучения, стали автономными [33, с. 145]. При этом обращается внимание на то, что преподаватель не может игнорировать учебные программы, поэтому он должен поощрять восприятие курса обучения как одного из элементов достижения обучающимися своих целей.

Немаловажную роль играет и планирование обучения. Планирование является поиском наилучшего пути к конечному результату и включает в себя составление практических планов и распределение времени на их

осуществление. При личностно-ориентированном обучении, активную роль в этом процессе играет обучающийся, развивающий свою способность принимать самостоятельные решения. При выборе же средств обучения основная роль принадлежит преподавателю, хотя к разработке и совместному использованию некоторых видов заданий можно привлекать и обучающихся.

Нельзя не согласиться с Х. Рендерс в том, что правильный выбор стратегий обучения, соответствующих поставленной задаче, а также учет индивидуальных стратегий овладения иностранным языком (когнитивных, метакогнитивных и социально-аффективных) обеспечивает эффективность обучения.

Важным аспектом автономии обучающихся также является для них возможность экспериментировать с языковым материалом и выходить за рамки учебной среды, включая приобретенные знания в реалиях повседневной жизни [38]. При организации самостоятельной работы вне аудитории следует избегать однотипных тренировочных упражнений, не обеспечивающих обратную связь. Для развития автономии важна рефлексия. Следовательно, эффективным инструментом этого процесса может быть языковой портфель, выполняющий как контролирующую функцию, так и функцию самоконтроля. Языковой портфель является альтернативным средством оценки приобретенных знаний, навыков и умений обучающихся. Его использование в процессе обучения придает обучающимся уверенность в своих силах и стимулирует их мотивацию к дальнейшему обучению.

Осознание обучающегося того, что его ценят как личность, ощущение им поддержки, а также активное включение в процесс обучения, несомненно, способствует развитию у обучающегося автономного мышления и участию его в планировании, практической реализации целей и оценке результатов своего обучения. Однако

внедрение системы постепенного перехода к автономии не гарантирует полного смещения акцента с преподавателя на обучающегося.

Интерпретируя зарубежные теории развития автономии, надо отметить, что для обучающихся, особенно на начальном этапе обучения, очень важны такие факторы, как создание благоприятных внешних условий для реализации их внутренних устремлений по овладению иностранным языком и культурой; актуализация личностных и профессиональных потребностей обучающихся в изучении иностранного языка и культуры; развитие метакогнитивных стратегий по овладению иностранным языком, развитие компетенции самообучения; разработка средств обучения, позволяющих обучающимся достичь необходимого уровня владения иностранным языком, соответствующего требованиям программы; разработка средств для самоконтроля, оценки своей учебной деятельности в целом и определения своего уровня владения иностранным языком в целях дальнейшего совершенствования.

Таким образом, чтобы помочь обучающемуся успешно достигать своей цели, необходимо повысить уровень его автономии. Автономия играет очень важную роль в учебном процессе, поскольку на каждом уровне своего образования обучающийся планирует свою образовательную траекторию, которая направляет его деятельность в достижении своей цели.

1.4. Приемы формирования автономии в обучении

Касательно автономного изучения обучающимися иностранного языка, ряд исследователей сходится во мнении о существовании трёх основных методов, повышающих активность и самостоятельность обучающихся. Среди таковых можно перечислить:

1. Метод проблемного изложения. В рамках данного метода педагог указывает на познавательную задачу перед объяснением

материала. Таким образом он обращает внимание обучающихся на систему доказательств, раскрывает разные точки зрения и подходы, позволяя сформулировать способ решения задачи.

2. Частично-поисковый метод. Суть данного метода состоит в организации поиска решения познавательных задач под руководством преподавателя, либо с помощью эвристических программ и указаний.

3. Исследовательский метод. Пользуясь данным методом можно предположить, что обучающиеся, после постановки проблем и задач и краткого инструктажа автономно изучают литературу и источники, проводят наблюдения и другие действия поискового характера [1].

Используя эти методы на занятии, преподаватель совершенствует у обучающегося такие качества как инициативность, творческий поиск, интерес к получению знаний, гибкость мышления и догадку.

Следовательно, преподавателю нужно не только передавать знания, но и научить обучающихся получать их, обучить их учиться непосредственно. Таким образом, целью обучения иностранному языку полагается развитие у обучающихся способности учиться наиболее эффективными методами, умения организовывать процесс обучения, а также самостоятельно проводить оценку результатов своей работы [18].

Для реализации у обучающихся умений автономии, преподаватель должен внедрить некоторые стратегии обучения, особенно те, что называются метакогнитивными [34]. При этом обучающиеся организуют своё обучение, управляя им, проводя оценку своей работы в процессе обучения, и принимают требующиеся решения. Метакогнитивные стратегии соответственно делятся на стратегии планирования и контроля результатов. К их числу относятся:

- создание плана работы;
- расстановку промежуточных целей;
- проведение рефлексии, позволяющей обучающему взглянуть иначе на свои сильные и слабые стороны;

- оценивание себя;
- выбор необходимой стратегии обучения.

Непосредственно в совершенствовании данных стратегий заключается приоритетная задача преподавателя иностранного языка, который готовит обучающегося к дальнейшему автономному обучению.

В.В. Борщёва и Я.Г. Григорян предлагают следующие рекомендации для преподавателей иностранного языка [6, с. 47]:

1. Предлагать планировать учебный процесс совместно: выбирать темы для аудиторного рассмотрения и самостоятельной работы, материалы, формы и методы контроля, объем заданий и сроки их выполнения (лучше зафиксировать в письменной форме, чтобы обучающиеся всегда могли обратиться к плану).

2. Предлагать обучающимся всевозможные способы изучения материала самостоятельно и независимо (дать список учебников, самоучителей, сайтов, где можно самостоятельно практиковаться в использовании грамматики, чтении и т.д.).

3. Ознакомить с ресурсами интернета (обзор сайтов, где можно найти информацию на иностранном языке, выполнить онлайн-задания, пройти тесты, определить уровень владения языком и т.д.).

4. Интегрировать инновационные технологии в процесс изучения языка (ознакомить с мобильными приложениями, задействовать мобильные устройства обучающихся, давать соответствующие задания, например, коммуникация на англоязычных форумах языкового обмена).

5. Формировать учебные стратегии обучающихся (например, обсудить, какие способы запоминания новой лексики они используют, и предложить разнообразные варианты: флеш-карточки, где на одной стороне написано иностранное слово, на другой – его перевод или пример употребления в предложении или фразе; написание лексики на стикерах и развешивание их по всему дому, чтобы видеть новые слова как можно чаще).

6. Составление списка слов и выведение его на рабочий стол персонального компьютера и т.д.; опробовав разные способы изучения лексики, обучающийся сможет найти для себя более эффективные и полезные, вместе с этим и сам процесс может стать менее рутинным и однообразным.

7. Содействовать в формировании групп самообучения, когда обучающиеся могут встречаться и общаться на иностранном языке или выполнять совместно задания, упражнения и т.д.

8. Использовать технологию портфолио, позволяющую обучающимся ставить цели, оценивать себя и свой прогресс, организовывать рефлекссию, фиксировать достижения, сравнивать себя и других, формировать свою собственную образовательную траекторию и т.д.

9. Периодически коллективно обсуждать результаты самостоятельной работы, вносить коррективы в учебный план группы, активно привлекать обучающихся к постоянной рефлексии и саморефлексии.

Воспитывать в учениках автономию можно разными приемами. Выше приведены только советы, но каждый учитель сможет подобрать свои способы. Тем не менее, в процессе использования этих методических рекомендаций, достичь положительных учебных результатов и совершенствования учебной автономии представляется возможным.

Перенос внимания от обучения целевому языку к изучению языка подразумевает овладение необходимыми учебными стратегиями, формами и методиками. Вслед за Р. Оксфордом под учебными стратегиями мы понимаем «определенные действия, их последовательность, некий алгоритм действий, а также особые методы, используемые обучающимися с целью улучшить эффективность своего обучения, например, поиск партнера-собеседника, решительный настрой на преодоление трудностей» [27, с. 2].

Изучение зарубежной литературы, касающейся поставленной проблемы, даёт возможность указать различные подходы к классификации учебных стратегий. Так, Э. Д. Коэн и С. Д. Уивер выделяют четыре группы учебных стратегий [23, с. 44]:

1. Стратегии для изучения языка.
2. Стратегии для использования языка.
3. Стратегии, выбор которых зависит от типа речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).
4. Стратегии, которые выполняют определённую функцию.

Остановимся на них подробнее. В стратегии для изучения языка включается осознанный подбор способов и методов обучения. Обучающийся также может:

- проводить фильтрацию нужного для изучения материала;
- организация и систематизация выбранного материала;
- практика и регулярная работа на занятии и вне его;
- анализ выполненной работы и поиск ошибок.

Стратегии для использования языка являют собой сознательную деятельность по фильтрации пройденного материала с целью проведения коммуникации на целевом языке:

- активация ресурсов с помощью наглядных материалов (кластеров, схем, рисунков);
- репетитивность, повторение изученных прежде лексических единиц;
- речевые приёмы, среди которых способность изъясняться посредством ограниченного вокабуляра, способность заполнять паузы филлерами с целью акцентуации внимания;
- способность внушить представление о себе, как о человеке с обширным вокабуляром, не допускать тавтологии.

Стратегии, используемые в зависимости от выбранной речевой деятельности. В качестве их иллюстрации можно назвать:

- аудирование – аудиальное распознавание фонем в потоке речи иностранного языка;
- чтение – способность к изложению и пересказу материала;
- письмо – формулирование плана эссе, работа над ним и поиск ошибок;
- говорение – присоединение к ведущейся беседе, способность изъясняться в условиях нехватки словарного запаса;
- повышение вокабуляра и знакомство с приёмами и техниками перевода, разучивание слов, обратный перевод.

Стратегии, которые выполняют определённую функцию. Данная классификация была предложена Р. Л. Оксфордом. Она выделяет шесть групп учебных стратегий при изучении иностранного языка [27, с. 12]:

1. Когнитивные стратегии способствуют успешному изучению предмета у обучающихся, другими словами, посредством изучения, интерпретации, разработки опорных схем, реорганизации материала с целью достижения большей функциональности, создания плана для опоры.

2. Метакогнитивные стратегии – заключаются в выборе собственного стиля обучения, в поиске необходимого материала, создания собственного учебного расписания, самостоятельном нахождении ошибок и оценивании собственного прогресса.

3. Стратегии сохранения материала в памяти могут быть разнообразными: использование рифмы, картинок, звуков, а также двигательная активность.

4. Компенсаторные стратегии – предполагают использование контекстуальной догадки, синонимов, умений выразить мысль доступными средствами, а также использование мимики и жестикуляции.

5. Аффективные стратегии – имеют отношение к умению контролировать свои негативные эмоции. В качестве примера следует привести способность расслабиться в стрессовых ситуациях, анализировать собственные эмоции.

б. Социальные стратегии – нацелены на успешную коммуникацию обучающегося с окружающими людьми. Они предполагают поиск ответов на поставленный вопрос, позволяют осуществлять дискуссию. В их число входит коммуникация с носителем изучаемого языка.

В истории отечественных исследований по поставленной проблеме наблюдались попытки по организации учебных стратегий по реализации умений автономии у обучающихся иностранному языку. Согласно Н. Ф. Коряковцевой, существуют общеучебные и специальные группы учебных стратегий [11, с. 47].

Среди первой группы выделяются метакогнитивные, учебно-информационные, а также стратегии учебного сотрудничества. Во вторую группу включаются: компенсационные, лингводидактические и конкретно-практические.

Метакогнитивные стратегии способствуют основным процессам мыслительной и информационно-познавательной деятельности. Указанная группа содержит когнитивные и информационные учебные стратегии. По мнению Н. Ф. Коряковцевой, необходимо прибегать к помощи таких приёмов реализации указанных стратегий, как: сопоставление и структурирование фактов; корреляция с полученными ранее сведениями и выводами; актуализация и структурирование информации; анализ полученных данных и их пересказ.

Учебно-информационные стратегии содействуют обучающимся в рамках изучения учебной литературы и прочих источников. Обучающиеся могут прибегнуть к организации, тезисному конспектированию полученных данных, созданию презентаций, выведению умозаключений.

Стратегии учебного сотрудничества являются полезными для обучающихся в случаях, когда им нужно прорабатывать задачи совместно с преподавателем или группой наиболее эффективно. В рамках данных стратегий обучающиеся могут создавать учебные задания, организовывать

беседу в группе, создавать групповые задания, проводить поиск ошибок, анализировать и изменять отдельные сообщения собеседников.

Компенсационные стратегии способствуют речевым действиям в случае возникновения новых слов или выражений, а также при нехватке уже имеющихся для изъяснения. К ним причисляются:

1. Стратегии компенсации, в рамках которых обучающиеся могут:

- прибегнуть к помощи языковой или же контекстуальной догадки;
- изучать учебную литературу;
- при наличии сложностей перефразировать необходимую фразу;

- изъясняться с помощью менее сложных языковых средств;
- изменять интонацию по своему усмотрению;
- выказать отсутствие необходимых знаний и способностей.

2. Стратегии поиска опор, в рамках которых обучающиеся могут:

- составлять таблицы, схемы для наглядности;
- подчеркивать важные части текста, фраз;
- предполагать содержимое материала по заголовкам;
- прибегать к помощи примеров, контекста, объяснений.

3. Стратегии социального взаимодействия, в рамках которых обучающиеся могут:

- уточнить данные при возникновении трудностей;
- попросить собеседника использовать выражение в примере;
- прибегнуть к помощи человека, с которым осуществляется коммуникация;

- использовать императивное наклонение, попросить прощения;
- избежать неудобной темы.

Лингводидактические стратегии включают в себя изучение целевого языка и культурных особенностей. Эта группа делится следующим образом:

1. Семантические стратегии, в рамках которых обучающиеся могут:

- обнаружить и закрепить полученную информацию в контексте высказывания;
- рассмотреть характеристики текста с иной точки зрения;
- обнаружить известную информацию во впервые встречающемся контексте и наоборот.

2. Когнитивно-концептуальные (лингвокультуроведческие) стратегии, которые предполагают использование следующих приемов:

- толкование лингвокультурной информации, содержащейся в безэквивалентной лексике;
- соотнесение реалий с историческим и социокультурным контекстом.

3. Лингвосистематизирующие стратегии, которые реализуются обучаемыми посредством следующих приемов:

- соотнесение нового значения с другими в ряду известных;
- построение системы синонимичных языковых средств;
- построение системы противоположных значений;
- обобщение и систематизация языковых средств по тезаурусному признаку;
- выстраивание сравнительно-сопоставительной системы языковых средств родного и иностранного языка.

Конкретно-практические учебные стратегии направлены на обучение языковым средствам и речевой деятельности. К ним относятся стратегии связанные с самоконтролем, развитием речевой деятельности и коммуникационными навыками. Использование стратегий автономной речевой деятельности в рамках чтения или аудирования подразумевает,

что обучающиеся способны выбрать материалы для автономного изучения, предугадать содержание материала, руководствуясь его названием, стилем отдельно взятого текста, установить цель проводимого вида деятельности. Касательно говорения или письма, обучающийся может проводить включение или начинать беседу, определять стратегии общения по ситуации, отбирать необходимые языковые средства, формулировать высказывание должным образом, отслеживать грамотность и качество собственной речевой деятельности.

По мнению Н. Ф. Коряковцевой, для развития автономии и осуществления автономной учебной деятельности обучаемых целесообразно ознакомить со следующими стратегиями:

1. Ресурсные стратегии:
 - отбор и составление учебных материалов и дидактических средств;
 - ведение различного рода учебных записей;
 - ведение словариков;
 - составление различного рода рабочих опорных схем, таблиц;
 - ведение грамматических и других справочников по типу «грамматика для себя».
2. Стратегии самоконтроля и коррекции языковых навыков и коммуникативных умений.
3. Экзаменационные стратегии:
 - понимание целей экзамена и объектов уровневого контроля;
 - осознание критериев оценки и показателей уровня владения ИЯ;
 - знание типичных экзаменационных вопросов и ориентация в стандартных заданиях по разным объектам контроля для определённого уровня владения ИЯ;
 - хронометрирование выполнения теста [11, с. 59].

Исследования по проблеме формирования и развития автономии свидетельствуют о том, что некоторые обучающиеся интуитивно пользуются учебными стратегиями. Однако подавляющее количество обучающихся не способны ориентироваться в способах изучения материалов и подобрать для себя самый эффективный из них. Эффективное обучение, как и некоторые другие виды деятельности, имеет следующие характеристики. Эффективность в обучении является показателем приложенных усилий, индикатором обладания мотивации к изучению и развитым умениям автономии. Дж. Рубин предоставляет данный перечень личностных качеств обучающегося, делающего успехи в изучении целевого языка [37, с. 45]:

- прибегает к помощи языковой догадки в затруднительных случаях;
- умеет активизировать коммуникацию в целях познания;
- не страшится случайных ошибок, так как считает приоритетным донесение необходимой информации до собеседника;
- находится в поиске методов для оптимального получения сведений;
- тренируется говорить или писать на целевом языке без значительных перерывов;
- оценивает качество своей речевой деятельности и оной у собеседников;
- считает смысл более важным по сравнению с грамматическим оформлением определённого изречения.

На основе вышесказанного следует заключить, что использование данных стратегий способствует изучению целевого языка и делает его более эффективным. Использование учебных стратегий способствует автономному изучению целевого языка, реализуя автономию обучающегося. Проведя анализ литературы по поставленной проблеме, мы заключили, что автономия является качеством, присущим личности. Она

служит базовой структурой долгосрочного обучения. Среди основных компонентов автономии можно перечислить способность организовывать своё обучение и осознание собственной ответственности за него. Обучающийся в будущем должен являться личностью, имеющей способности к автономному образованию и самосовершенствованию. По этой причине к вопросу реализации автономии у обучающихся приковано пристальное внимание исследователей.

Выводы по первой главе

Резюмируя вышесказанное, успех обучающегося во многом зависит не только от безукоризненного исполнения поставленных заданий, а от способности организовать собственное обучение. Данное утверждение во многом актуально в рамках изучения иностранного языка. Исходя из этого, преподаватель делегирует обучающемуся часть своих полномочий, является наставником, способствует выбору обучающихся касательно применения перечня действенных познавательных стратегий. С недавнего времени вопрос о практически полной самостоятельности обучающегося как результата идеального обучения становится весьма актуальным, но на данный момент, этот вопрос, вызывающий интерес ряда исследователей, остается нерешённым [18].

Исследователи полагают, что обучающимся следует быть более самостоятельными, посредством использования различных приёмов, способных привести их к автономии. Превалирующим фактором является повышение самооценки обучающихся через использование всех доступных возможностей, в результате чего оценка обучающегося становится самооценкой [26].

Следовательно, автономия обучаемых ведёт к переменам в стиле общения и поведения обучающихся и преподавателя. Выходит, что обучающийся проявляет активность на занятии и ощущает свою

ответственность. В процессе занятий наблюдается атмосфера сотрудничества, поддержки и взаимопомощи [18]. В этой связи, реновацию всей модели образования можно считать в определённой степени инновационной.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИЦИПА АВТОНОМИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по реализации принципа автономии в обучении английскому языку

Современная педагогика указывает, что педагогический эксперимент является методом исследования, применяющийся для раскрытия действенности выбранных методов, а также средств обучения и воспитания [2].

Эксперимент является основным методом исследования в педагогике; с его помощью мы можем исследовать изучаемый объект. Он позволяет рассмотреть педагогические явления с разных сторон, формировать необходимые условия, а также позволяет внести новые факторы для подтверждения или опровержения выдвинутых гипотез. Полученные данные могут использоваться для установления определённых выводов, поставленных в теоретических положениях, подтверждения действенности используемых методов [7].

В педагогические эксперименты, исходя из поставленной цели, следует включить:

1. Констатирующий. В процессе данного эксперимента проводится изучение теоретических положений и практических данных. Этот эксперимент проводится в начале исследования. Целью проводимого эксперимента является раскрытие аспектов поставленной проблемы.

2. Формирующий эксперимент. В ходе данного эксперимента апробируются последние педагогические разработки, в обучение внедряются новые программы, методы и формы обучения. При условии получения адекватных результатов гипотеза считается верной, данные анализируются и исследователь выявляет необходимые выводы.

3. Контрольный этап является завершающим в процессе изучения поставленной проблемы. Среди его целей можно выявить верификацию установленных выводов и разработанной методики в сфере педагогической практики, а также тестирование указанной методики в других учебных заведениях. В случае подтверждения установленных выводов, результаты обобщаются. Далее они входят в теоретическую и методическую базу педагогики.

По большей части перечисленные виды используются вкуче с остальными. Они являют собой комплексную и структурированную модель исследования.

В процессе проведения педагогического эксперимента главным образом используются такие методы, как исследование литературы, теоретических материалов и прочих источников, осуществление наблюдения, проведение беседы и опроса (в рамках которого можно выделить анкетирование и интервью), проведение тестирования.

Каждый из перечисленных методов педагогического эксперимента описан В.И. Загвязинским. Представим их краткую характеристику.

Исследование литературы, теоретических положений и других материалов в качестве источников, несущих в себе данные, раскрывающие изменения и текущее состояние изучаемого объекта – это важнейший метод актуализации изначальных знаний о предмете исследования. Данное исследование не прекращается на протяжении всей работы [8].

Наблюдение включается в перечень основных методов исследования как в психологии, так и в педагогике. Оно выделяется в опосредованном познании данных через точку зрения других людей, имеющих к ним отношение. Данное наблюдение следует интерпретировать в качестве первоначального исследования приведённых материалов. Оно нацелено на установление динамики процесса, пролонгированных результатов, эффективности нововведений, предоставляет данные об изменениях в объекте за определённый отрезок времени.

Беседа в качестве исследовательского метода позволяет установить психологические черты личности, его познания и склонности. Она строится, чтобы подтвердить данные, полученные посредством других методов. Она трансформируется в метод опроса, исходя из факторов исследования.

Опрос используется в следующих формах: интервью и анкетирование.

Интервью является видом опроса. Основной его целью принято считать установление опыта, раскрытие точки зрения респондента по результатам полученных ответов на заранее разработанный перечень вопросов [12].

Анкетирование – это опрос, состоящий из вопросов закрытого характера, направленный на выявление ответов у большого количества опрашиваемых.

Тестирование является методом исследования, позволяющим обнаружить уровень знаний, навыков и прочих качеств обучающихся. Кроме того, с его помощью можно определить, отвечают ли перечисленные качества принятым нормам, посредством изучения способов выполнения респондентом перечня определенных пунктов [8].

Опытно-экспериментальная работа является ключевой частью, практически любого исследования.

В первой главе настоящего исследования мы исследовали теоретические положения изучаемой проблемы, а также раскрыли методику реализации принципа автономии у обучающихся средней школы и необходимые условия для её успешного функционирования.

Для подтверждения действенности комплекса заданий, направленного на реализацию принципа автономии у обучающихся, мы провели опытно-экспериментальную работу.

Организация опытно-экспериментальной работы было приведено в рамках гипотезы исследования, его целями и задачами.

Цель опытно-экспериментальной работы состоит в формировании умений автономии у обучающихся средней школы. Исходя из этого были сформулированы следующие задачи:

- 1) провести констатирующий этап эксперимента, направленный на первичную оценку уровня сформированности умений автономии у обучающихся средней школы;
- 2) провести формирующий этап эксперимента, направленный на внедрение разработанного комплекса упражнений в практическое обучение;
- 3) осуществить обобщающий этап, с целью проведения контрольного оценивания умений автономии у обучающихся средней школы, провести изучение и интерпретацию данных, формулирование выводов.

В процессе реализации опытно-экспериментального этапа вместе с экспериментом применялись методы исследования, включающие в себя наблюдение за работой обучающихся, сбор данных и проведение их статистико-математической интерпретации.

2.2. Методика формирования умений автономии

Содержание обучения реализуется через элементарные формы педагогической системы – аудиторные/внеаудиторные занятия по иностранным языкам, реализующие систему учебно-развивающих ситуаций, ядром которых выступают упражнения (в контексте обучения профессионально-ориентированному чтению). Под упражнениями понимаются единицы обучения, которые, по мнению Э. П. Шубина, выступают в качестве основы содержания общения.

Разработанная В. П. Беспалько структура заданий, используемых в обучении иностранным языкам, подразумевает поэтапность предоставления упражнений и заданий [5]:

- 1) поэтапное продвижение согласно уровням усвоения материала;
- 2) поэтапное продвижение в ходе выполнения обучающимися комплекса заданий, представляющих собой учебно-познавательные действия, коррелирующие с уровнями усвоения, способствующие когнитивной активности обучающихся;
- 3) выполнение заданий, представляющих собой систематизированный цикл действий, способствующий когнитивному поиску.

Такая последовательность в подаче материала позволяет формировать умения систематизации и конструирования учебного профессионально-ориентированного материала [4, с. 31].

Комплекс заданий строился с учетом реализации принципов обучения, направленных на развитие умений автономии.

Задания составлялись с учетом их содействия развитию одной из составляющих автономии, которыми выступают субкомпетенции самостоятельности коммуникативных компетенций: дискурсивной, стратегической, лингвистической, социолингвистической. Так, задания, направленные на развитие лингвистической компетенции составлялись с учетом формирования лексико-грамматических навыков (морфологических, синтаксических) – как действий по морфолого-синтаксическому и лексическому оформлению единиц речи [15]. Задания предполагали следующие действия обучающихся: определение языкового элемента, структуры текста (операция выбора по Пассову); использование новых слов в речи; создание новой системы печатной информации и виды её использования; изыскание частей речи внутри текста и его разбора и составления.

Для формирования когнитивных способностей, были подобраны формы работы развивающие креативность, воображения, мышление и воображение. Чтобы создать благоприятные условия для развития культурных компетенций, были подобраны формы и методы работы,

направленные на изучения особенностей страны для более полного рассмотрения аспектов изучаемого языка.

По результатам анализа научно-теоретической литературы был разработан методический комплекс, актуализирующий компетентностный подход на частно-дидактическом уровне, основанный на принципе коммуникативности, проблемности, речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизне, личностной ориентированности, коллективного взаимодействия. Общительность развивается при совместной работе детей на уроке. Содержание предмета разработана специально для воссоздания ситуаций, которые подталкивают учеников искать методы и формы для удовлетворения требований, установленных обучающимися средней школы [19].

Сложность некоторых упражнений заключается в том, чтобы вытащить учеников из зоны комфорта, для чего им придется использовать максимальные возможности, которыми обладают. Это позволит оценить способности и их знания.

Принцип функциональности предусматривает усвоение языкового и профессионально-ориентированного материала в деятельности через речевую задачу.

Ситуативность предполагает учет контекста, как лингвистического так и экстралингвистического при выполнении заданий.

С помощью инновационного подхода происходит внедрение новых форм работ, видоизменяются старые, что подогревает интерес к обучению.

Индивидуальный подход диктует определенные требования при подборе и написании упражнений, основываясь на уровень знания предмета ученика, его когнитивных, коммуникативных возможностях, интересах и потребностях. Особенность групповой деятельности заключается в побуждении учащихся действовать совместно для достижения результата.

В процессе исследования было обнаружено, что реализации указанной системы содействует выполнение таких дидактических условий как:

- организованная учебная деятельность педагога и обучающихся в рамках сотрудничества;
- система форм взаимодействия как между педагогом и обучающимися, так и между самими обучающимися;
- объединение работы на занятиях и внеклассной работы;
- комбинация внешнего и внутреннего контроля, способствующего соблюдению интенсивности и оперативности обратной связи.

Измерение протекания процессов развития проводится путем сравнения результатов тестирования и наблюдений, сделанных с определенным временным интервалом.

Приоритетными также считаются аутентичные задания, которые «способствуют фасилитации при взаимодействии с текстом, базируются на действиях, выполняемых носителями языка в ходе работы с источниками информации», а также «формирующие мотивированный характер работе с текстом» [14, с. 34].

Уровнями реализации обучения при выполнении заданий выступают слова, словосочетания, предложения, абзац, текст, фактуальная, содержательно-концептуальная, содержательно-подтекстовая информация.

Их видами являются воссоздание печатной информации, приведение к изначальной форме, то есть восстановление поврежденного текста, доработка, использование сравнительного анализа, работа с моделями направленные на выбор (правда или неправда), самостоятельный выбор использования смысловых символов, тесты по прочитанному, конкурс на более информативную самопрезентацию, ранжирование, проверка и исправление недочетов.

Ученики будут использовать следующие методы: групповая, аудиторная и внеурочная деятельность; коммуникация между учениками, только с помощью изучаемого языка, и наконец, постепенное удаление преподавателя от контроля учебного процесса, использование привычных и инновационных методов.

Контроль (промежуточный, итоговый, отсроченный) помогает отследить сформированность навыков, умений, их дальнейшее развитие. Критериями качества развития навыков и умений выступают: автоматизированность, устойчивость, сознательность, гибкость, сложность.

Подобранный комплекс заданий разработан на основе описанных рекомендаций и помогает развитию каждого уровня автономии на уроке, а именно: коммуникативного, тактического, языкового, практического.

Таблица 1 – Система упражнений по формированию умений автономии

Субкомпетенция	Вид упражнения	Задание
1	2	3
Дискурсивной самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Целеполагание. 2. Обобщение. 3. Категоризация. 4. Концептуализация. 5. Дифференциация. 6. Интерпретация. 7. Аргументация. 8. Понимание прочитанного. 9. Сопоставление фоновых и новых знаний. 10. Критический анализ текстового материала. 11. Фасилитация. 12. Разработка техники работы с текстом. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить тему, основную мысль текста. 2. Поделить текст на смысловые куски. 3. Отделить главное от второстепенного. 4. Интерпретировать текст. 5. Сделать выводы по прочитанному. 6. Найти информацию в тексте, подтверждающую данные факты утверждения. 7. Сравнить информацию, представленную в разных частях текста, подтверждающую или опровергающую определенную позицию. 8. Ответить на вопросы. 9. Определить важность информации. 10. Обобщить полученную информацию. 11. Адаптировать текст, сократить текст, заменить сложные грамматические конструкции. 12. Составить ассоциограмму по ключевым словам, заголовку текста. 13. Восстановить текст на основе ассоциограммы. 14. Применить метод «двойного дневника» (выписать факты из текста и дать их интерпретацию). 15. Решить поставленные в тексте проблемные ситуации. 16. Самостоятельно разработать стратегию работы с текстом (предтекстовая работа). 17. Представить прочитанную информацию в виде схемы и завершить её коллективной дискуссией, используя ключевые клише. 18. Определите выбор стратегии чтения, оптимально применимой к данному текстовому материалу.

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Лингвистической самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Корреляция. 2. Контекстное сопоставление на основе определений, широкого и узкого контекста, подтекста. 3. Синонимическая дифференциация. 4. Творческая интерпретация. 5. Упражнения на распознавание. 6. Грамматических форм и лексических единиц. 7. Группирование слов в смысловое единство. 8. Лексикограмматические трансформации. 9. Перевод. 10. Самопроверка. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соотнести форму со значением: найти однокоренные слова, найти прилагательное и глагол в определенной форме. 2. Определить значение слов применительно к читаемому контексту. 3. Определить спецификацию и дифференциацию значений слов. 4. Найти новый контекст значения слова. 5. Найти существительные, коррелирующие с глаголами, прилагательными. 6. Идентифицировать слова-интернационализмы. 7. Восстановить слова по морфологическим единицам; заполнить пропуски артиклями, предлогами. 8. Составить глоссарий понятий, категорий, терминов, встречающихся в тексте, дать их определения. 9. Перевести текст, часть текста, подчеркнутые фрагменты с применением необходимых трансформаций.
Стратегической самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ассоциативное прогнозирование. 2. Структурное и семантическое прогнозирование. 3. Дедукция/индукция. 4. Ассоциативная семантизация. 5. Морфологическая реконструкция. 6. Сочетаемость слов. 7. Экспликация фоновых знаний. 8. Самопроверка, репродукция, реконструкция исходного текстового материала (в том числе реконструкция по аналогии; исправление ошибок). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. По доминирующему слову заголовка сделать предположение о ключевых словах в данной области знаний. 2. Прогнозировать содержание информации, содержащейся в тексте, по структуре и смыслу. 3. Продолжить, дополнить, закончить текст. 4. Определить основную мысль автора по заголовку. 5. Определить значение незнакомого слова на основе схожести со словами родного языка. 6. Предвосхитить содержание на основе собственного лингвистического опыта и системы знаний языка.
Социолингвистической самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Целеполагание. 2. Выделение жанровых характеристик, источников текста (выбор из предложенных). 3. Отбор, информационных, аналитических, учебных текстов разных жанров, тематики. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить жанр текста. 2. Интерпретировать приведенные в тексте понятия. 3. Определить, насколько объективна представленная в тексте позиция.

Для подтверждения действенности комплекса заданий, направленного на реализацию принципа автономии у обучающихся, мы провели опытно-экспериментальную работу.

Организация опытно-экспериментальной работы было приведено в рамках гипотезы исследования, его целями и задачами.

Цель опытно-экспериментальной работы состоит в формировании умений автономии у обучающихся средней школы. Исходя из этого были сформулированы следующие задачи:

1. Провести констатирующий этап эксперимента, направленный на первичную оценку уровня сформированности умений автономии у обучающихся средней школы.

2. Провести формирующий этап эксперимента, направленный на внедрение разработанного комплекса упражнений в практическое обучение.

3. Осуществить обобщающий этап, с целью проведения контрольного оценивания умений автономии у обучающихся средней школы, провести изучение и интерпретацию данных, формулирование выводов.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Педагогический эксперимент был проведен среди обучающихся средних общеобразовательных школ.

В экспериментальной группе насчитывалось 8 человек; в состав контрольной группы входило 11 человек. Таким образом, общее количество обучающихся, задействованных в ходе нашего педагогического эксперимента составило 19 человек. На занятиях с обучающимися экспериментальной группы была реализована разработанная нами методика формирования умений автономии у обучающихся средней школы.

В то же время в контрольной группе обучающиеся занимались по стандартной программе без изменений.

Данный эксперимент подразделялся на следующие этапы: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап является констатирующим. В процессе данного этапа нами проводилось изучение формирования и исследования проблемы в теории и практике образования, осуществлялась постановка цели, объекта, предмета, гипотезы, задач, разрабатывался понятийный аппарат,

анализировались положения Федерального государственного образовательного стандарта, изучались теоретические исследования.

В цели констатирующей стадии эксперимента входило определение изначального уровня развития умений автономии у обучающихся средней школы экспериментальной и контрольной групп.

Среди задач данного этапа эксперимента можно выделить следующие:

- 1) определение методик для диагностики;
- 2) выявление исходного уровня умений автономии у обучающихся экспериментальной и контрольной групп;
- 3) создание комплекса занятий, состоящих из упражнений, нацеленных на реализацию умений автономии у обучающихся.

Второй этап – формирующий. В ходе этого этапа была проведена реализация комплекса заданий по развитию умений автономии у обучающихся средней школы.

В качестве цели формирующей стадии эксперимента было поставлено внедрение разработанного нами комплекса заданий по реализации умений автономии у обучающихся средней школы.

Задачи второго этапа эксперимента:

- 1) внедрение разработанного нами комплекса заданий в процесс обучения с целью повышения уровня умений автономии у обучающихся средней школы;
- 2) реализация и проведение проверки теоретических положений на практике посредством внедрения данного учебно-методического обеспечения с целью повышения уровня умений автономии у обучающихся средней школы.

Третий этап – обобщающий – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами методики.

Главной целью третьего этапа – анализ уровня развития умений автономии после процесса обучения с внедрением разработанного комплекса заданий, направленного на реализацию принципа автономии.

Задачи третьего этапа эксперимента:

1) соотнести уровни умений автономии у обучающихся средней школы до и после внедрения комплекса заданий в процесс обучения в выбранной группе;

2) провести оценку действенности комплекса заданий в выбранной группе;

3) провести анализ результатов эксперимента посредством применения методов статистической обработки;

4) оценить практическую значимость нашего исследования.

В процессе констатирующего этапа мы провели анкетирование и тестирование для установления исходного уровня развития умений автономии обучения у обучающихся. Среди критериев развития умений автономии нами были выявлены такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Исходя из результатов изучения специальной литературы, нами были выявлены следующие уровни развития умений автономии у обучающихся средней школы: низкий, средний и высокий.

Исходя из уровня развития различных компонентов, мы представляем развитие всех умений автономии. Уровни сформированности умений автономии представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности умений автономии у обучающихся средней школы.

Уровень	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
Низкий	Слабая потребность в автономии, низкий уровень мотивации.	Слабый комплекс знаний, отсутствие представлений о способах и методах формирования умений автономии.	Низкая способность к практической реализации умений автономии.	Низкая способность оценивать результаты своей деятельности.
Средний	Понимание необходимости и ценности автономии.	Достаточно сформирован комплекс знаний, представлений об умениях автономии.	Недостаточно развита способность к планированию и организации автономии.	Обучающийся владеет минимальными навыками самоконтроля и самокоррекции.
Высокий	Наличие ценностно-смысловой мотивации и потребности в реализации автономии.	Устойчивая система знаний по предмету, знаний и умений автономии.	Обучающийся способен поставить цель, задачи, спланировать и организовать умения автономии.	Предъявляет высокие требования к результатам своих действий, способен анализировать, критически оценивать себя.

Для оценки мотивационного компонента мы провели тест с обозначенными вариантами ответов (Приложение 1).

Изучив результаты полученные от респондентов, мы выявили, что 28 % обучающихся в контрольной группе и 25 % обучающихся в экспериментальной группе обладают высокой мотивацией к данному предмету, прилежно делают задания, поставленные педагогом, выказали стремление к самообразованию и самосовершенствованию в рамках изучения иностранного языка. 50 % опрошенных в ЭГ и 36 % обучающихся в КГ отметили, что не готовы выполнять задания сверх нормы. 25 % обучающихся в ЭГ и 36 % обучающихся в КГ ответили, что для них важнее оценка, чем знания, изучая язык, они не хотят разбираться и доходить до его сути. Интерпретируя полученные результаты, мы вывели сводную таблицу, отмечающую итоги проведённого текста у обучающихся обеих групп.

Таблица 3 – Распределение обучающихся ЭГ и КГ по уровням сформированности мотивационного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровень сформированности мотивационного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	2	4	2
	25 %	50 %	25 %
Контрольная	4	4	3
	36 %	36 %	28 %

Полученные данные представлены на Рисунке 1.

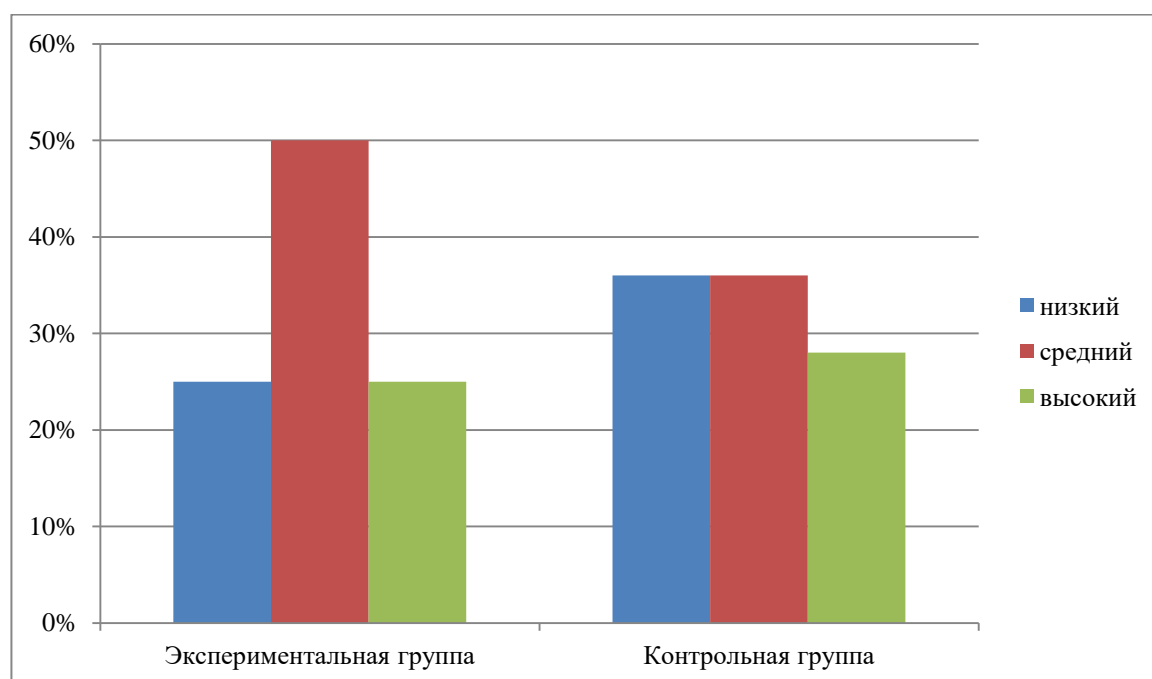


Рисунок 1 – Диаграмма распределения обучающихся ЭГ и КГ по уровням сформированности мотивационного компонента автономии в процессе констатирующего этапа эксперимента

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что уровень сформированности мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группе для большинства обучающихся является средним, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности этого компонента.

В содержание когнитивного компонента входит эффективность и структурированность лингвистических познаний и сведений о стратегиях

автономной деятельности. Для оценки знаний о стратегиях реализации автономии и их применении, мы предложили обучающимся тест с краткими ответами, позволяющий определить, насколько сформированы теоретические умения автономии (Приложение 1).

В целях анализа полученных данных, часть ответов была интерпретирована, тогда как остальные рассматривались для установления уровня заинтересованности к поставленной проблеме.

Высоким уровнем когнитивного компонента считалось наличие исчерпывающих ответов обучающегося на представленные вопросы, если же обучающийся привёл лишь краткие ответы, или опустил до двух вопросов, уровень расценивался как средний. Низкий уровень предполагал отсутствие ответов обучающегося на большее количество вопросов, а также в случае, если ответы не являлись адекватными. В результате тестирования, 2 обучающихся в экспериментальной группе обладают высоким уровнем, 5 обучающихся показали средний результат, 1 из обучающихся проявил низкий уровень. Среди контрольной группы 2 обучающихся обладают высоким уровнем, 6 обучающихся проявили средний показатель, у 3 был выявлен низкий уровень.

Изучив полученные данные, мы выяснили, что 25 % респондентов в экспериментальной группе и 19 % в контрольной группе обладают высоким уровнем развития когнитивного компонента, 62 % в экспериментальной группе и 54 % в контрольной группе проявили средний уровень, 12 % в экспериментальной группе и 27 % в контрольной группе обнаружили низкий уровень развития когнитивного компонента автономии.

Изучив данные, полученные в ходе диагностики, мы сформулировали сводную таблицу интерпретации развития когнитивного компонента.

Таблица 4 – Распределение обучающихся ЭГ и КГ по уровням сформированности когнитивного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровень сформированности когнитивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	5	2
	12 %	62 %	25 %
Контрольная	3	6	2
	27 %	54 %	19 %

На Рисунке 2 отображены данные сформированности когнитивного компонента навыка автономии у обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

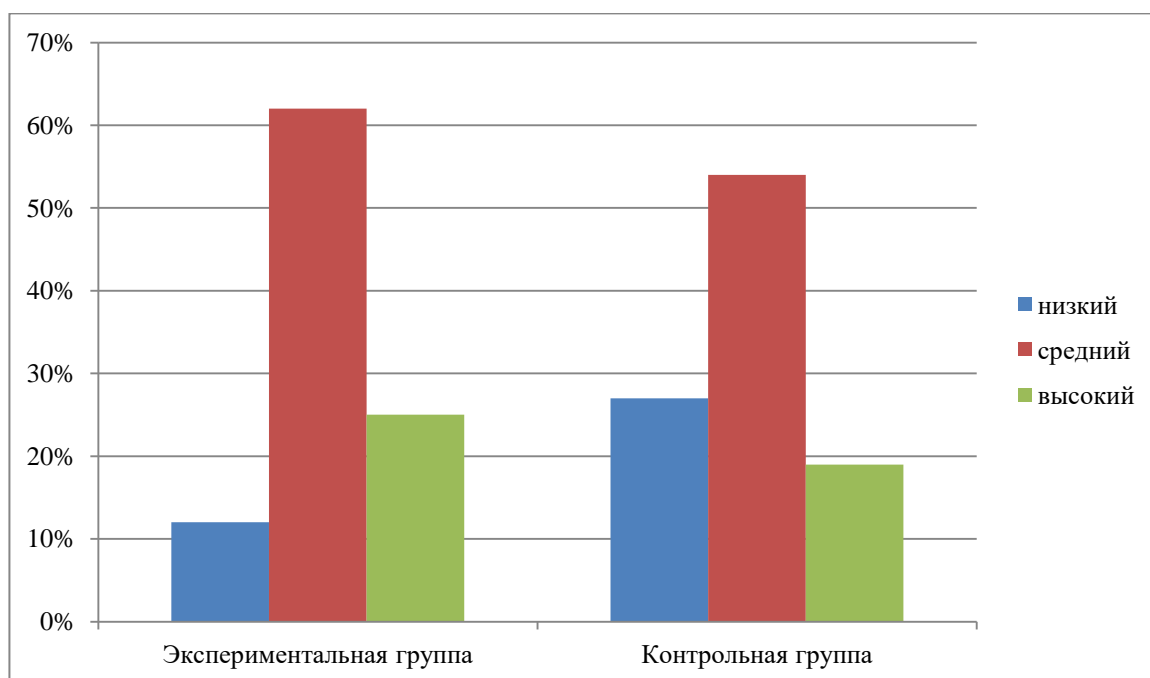


Рисунок 2 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

В результате мы можем наблюдать средний уровень развития когнитивного компонента автономии у подавляющей части обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

В качестве анализа деятельностного компонента уровня развития умений автономного обучения, обучающимися были заполнены разработанные анкеты, в которых им предлагалось соотнести собственный уровень автономии по десятибалльной шкале. Тем самым была проведена интерпретация навыков обучающихся организовывать и реализовывать принцип автономии (Приложение 1).

Изучив уровни развития деятельностного компонента умений автономии у обучающихся, мы решили интерпретировать результаты в балльной системе по указанной схеме: 0-30 баллов является низким уровнем, средний уровень для диапазона от 30 до 50 баллов, высокий уровень – при достижении 70 баллов. Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что 37 % в ЭГ и 45 % в КГ имеют низкий уровень сформированности деятельностного компонента, 37 % в ЭГ и 36% в КГ – средний уровень, 25 % в ЭГ и 18 % в КГ – высокий уровень. Полученные результаты отраженные в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровень сформированности деятельностного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	3	3	2
	37 %	37 %	25 %
Контрольная группа	5	4	2
	45 %	36 %	18 %

На Рисунке 3 отображены данные сформированности деятельностного компонента умений автономии у обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

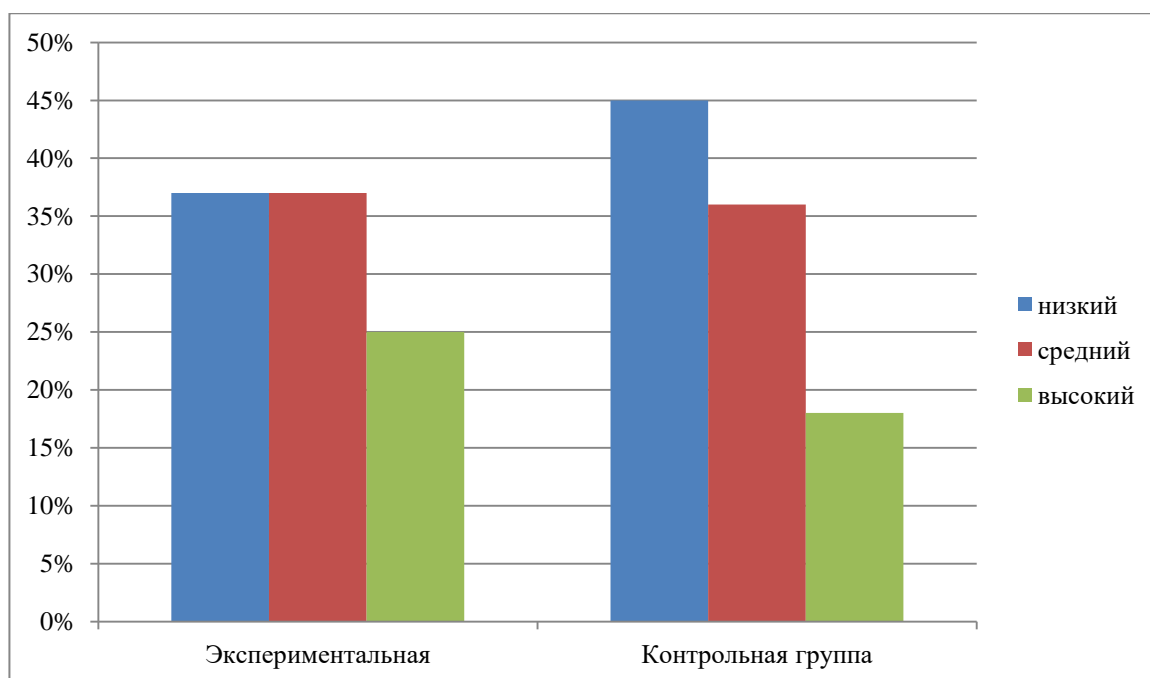


Рисунок 3 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

Изучив полученные данные, мы обнаружили, что уровень развития этого компонента среди большинства обучающихся экспериментальной группы является средним и низким. Уровень некоторых из них достигает высокого значения. Среди обучающихся контрольной группы, значительная часть проявляют низкий уровень, остальные обнаружили средние и высокие значения.

В целях интерпретации степени развития рефлексивного компонента автономии, респондентам были предоставлены анкеты с перечнем вопросов. Указанное задание разработано для анализа собственной деятельности, выполненного задания, обнаружение достоинств и недостатков в процессе и полученных результатов самостоятельной работы (Приложение 1).

С целью интерпретации полученных ответов нами использовались следующие пункты:

– по всем вопросам респондентами были даны полные ответы, получена соответствующая оценка собственной работы, адекватно проведена рефлексия с выведением заключения;

– по перечню вопросов респондентами были даны не полные ответы, или же они являлись слишком краткими, получена соответствующая оценка собственной работы, адекватно проведена рефлексия с выведением заключения;

– по перечню вопросов не были даны полные ответы, или же они являлись слишком краткими, не была получена соответствующая оценка собственной работы, рефлексия с выведением заключения не была проведена.

Изучив результаты, полученные в ходе тестирования уровня самооценки и самоанализа деятельности обучающихся экспериментальной и контрольной групп, мы обнаружили данные, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента автономии в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Уровень сформированности рефлексивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	4	3	1
	50 %	37 %	12 %
Контрольная группа	6	3	2
	54 %	27 %	18 %

На Рисунке 4 представлен уровень сформированности рефлексивного компонента автономии у обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

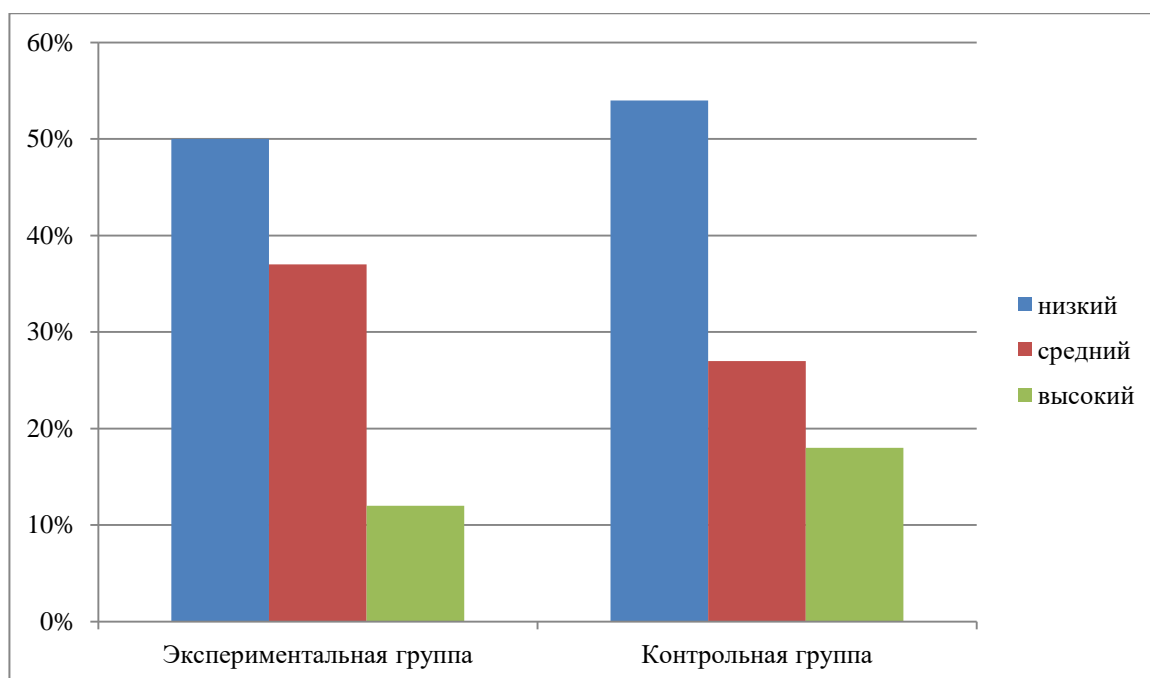


Рисунок 4 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента умений автономии в ходе констатирующего эксперимента

Проанализировав полученные результаты, мы видим преимущественно низкий уровень сформированности рефлексивного компонента умений автономии, как среди обучающихся экспериментальной группы, так и среди обучающихся контрольной группы.

В процессе изучения результатов диагностического комплекса констатирующего этапа, нами были раскрыты уровни развития каждого из компонентов умений автономии среди всех обучающихся как контрольной, так и экспериментальной групп. В целях структурирования полученных данных мы приводим таблицы 7 и 8. В качестве интерпретации уровня развития умений автономии, уровни были определены посредством введения числового значения для каждого из них.

Таблица 7 – Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов умений автономии

Номер обучающегося	Имя обучающегося	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности навыков автономного обучения
1	Гоша А.	средний	средний	средний	средний	средний
2	Маша Б.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
3.	Карина Д	высокий	высокий	высокий	средний	высокий
4	Даша М.	средний	средний	средний	средний	средний
5	Юля М.	средний	средний	средний	низкий	средний
6	Матвей П.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
7	Никита П.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
8	Дима Х.	средний	средний	низкий	низкий	средний

Таблица 8 – Распределение обучающихся контрольной группы по уровням сформированности компонентов умений автономии

Номер обучающегося	Имя обучающегося	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности навыков автономного обучения
1	Саша А.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
2	Максим А.	средний	средний	средний	средний	средний
3	Лиза Б.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
4	Настя Б.	средний	средний	средний	средний	средний
5	Матвей М.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
6	Никита М.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
7	Марк Н.	средний	средний	средний	низкий	средний
8	Даша П.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
9	Женя П.	высокий	средний	средний	средний	средний
10	Полина С.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
11	Ксения С.	средний	низкий	низкий	низкий	низкий

На основании вышеперечисленных данных представляем сводную таблицу 9.

Таблица 9 – Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности умений автономии

Группа	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	2	4	2
	25 %	50 %	25 %
Контрольная	5	4	2
	45 %	36 %	18 %

На Рисунке 5 представлен уровень сформированности умений автономии в экспериментальной и контрольной группах.

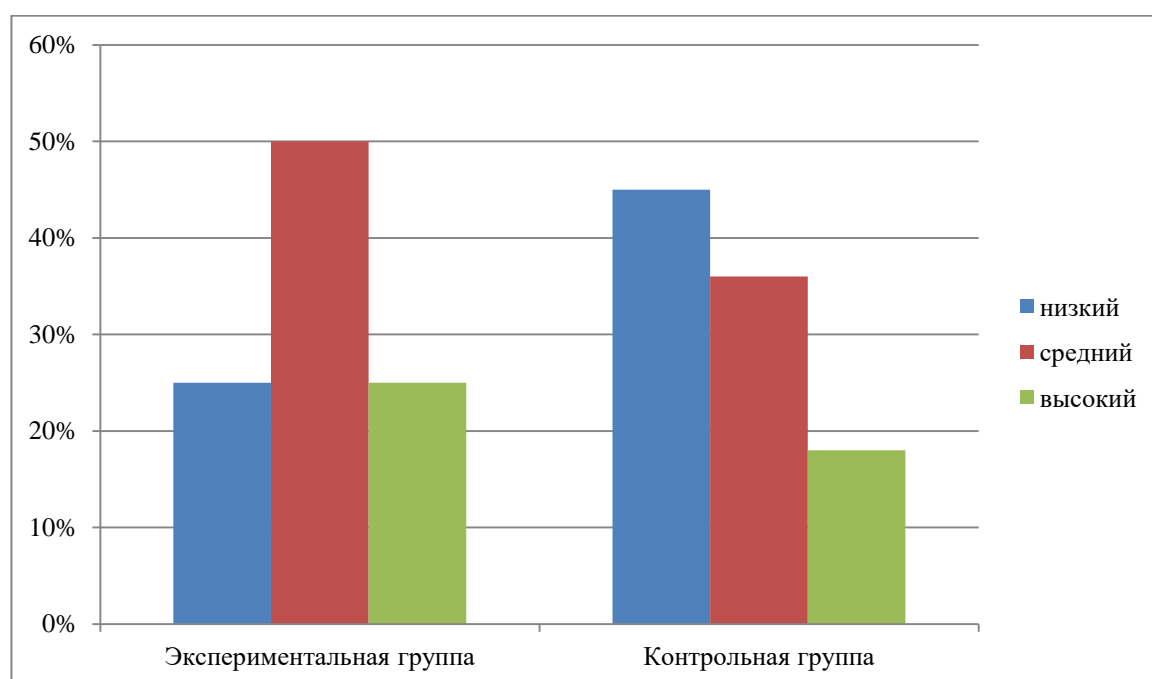


Рисунок 5 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности умений автономии

Констатирующий эксперимент, в ходе которого был проведен диагностический комплекс оценки сформированности умений автономии, выявил средний уровень сформированности рассматриваемого умения 50 % обучающихся экспериментальной группы и у 36 % обучающихся контрольной группы; низкий уровень сформированности умения автономии у 25 % обучающихся экспериментальной группы и у 45 %

обучающихся контрольной группы; высокий уровень у 25 % обучающихся экспериментальной группы и у 18 % обучающихся контрольной группы. Анализируя полученные данные, можно заключить, что умения автономии у обучающихся указанных групп не развиты в достаточной степени.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили основные мотивы обучающихся для формирования умений автономии: карьерный рост, повышение уровня знаний, стремление соответствовать современным требованиям и быть в курсе современных тенденций, нехватка знания в некоторых сферах, стремление к познанию.

Среди факторов, препятствующих эффективной автономной учебной деятельности, большинство респондентов указали нехватку времени и отсутствие мотивации. Некоторые из них назвали в том числе неспособность к самоорганизации, склонность к прокрастинации, отсутствие сведений об автономии.

Вследствие обнаружения недостаточного развития уровня умений автономии у обучающихся мы можем ввести разработанный комплекс заданий для реализации умений автономии с целью проверки гипотезы на валидность.

В процесс обучения экспериментальной группы внедрялись предложенные нами задания на реализацию автономии. Во второй группе изменений в процессе обучения не было. Примеры упражнений находятся в приложении 2.

В ходе завершающей стадии мы диагностировали уровень развития компонентов умений автономии обучающихся обеих групп. Для интерпретации результатов после проведенного эксперимента респондентам был предоставлен тест (Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы обучающихся экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество обучающихся с низким уровнем в ЭГ снизилось с 25 % до 12 %, количество обучающихся со средним уровнем в ЭГ изменилось с 50 %

до 37 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25 % до 37 %. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Оценка уровня сформированности мотивационного компонента умений автономии в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровень сформированности мотивационного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	3	3
	12 %	37 %	37 %
Контрольная	4	4	3
	36 %	36 %	28 %

Результаты таблицы, дающие представление о степени развития мотивационного компонента, указаны в диаграмме на Рисунке 6.

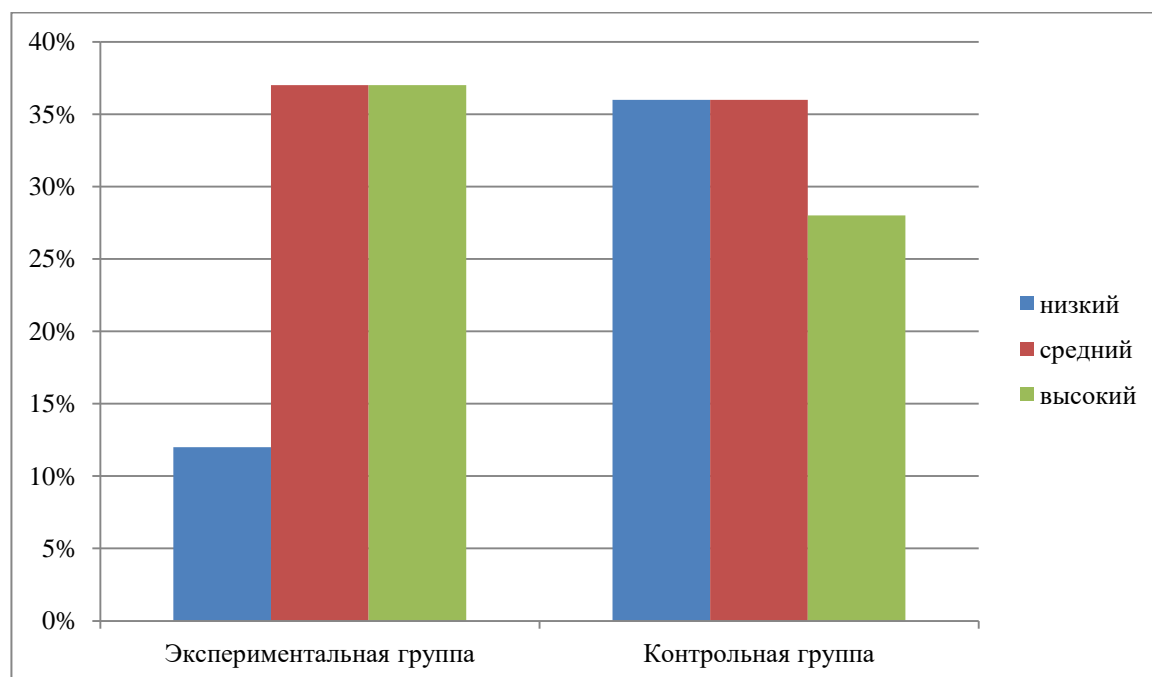


Рисунок 6 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента автономии в процессе контрольного этапа эксперимента

Изучив результаты, отраженные в диаграмме и таблице, мы заключили, что вследствие проведения формирующего этапа в экспериментальной группе наблюдается повышение развития

мотивационного компонента умений автономии у 1 обучающегося до среднего уровня, кроме того у 1 обучающегося данный уровень достиг высокого значения. В то же время в контрольной группе данный уровень умений автономии не изменился.

В целях интерпретации уровня развития когнитивного компонента обучающимся была предоставлена анкета (Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы обучающихся экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество обучающихся с средним уровнем в ЭГ снизилось с 62 % до 37 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25 % до 50 %. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Оценка уровня сформированности когнитивного компонента умений автономии в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровень сформированности когнитивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	3	4
	12 %	37 %	50 %
Контрольная	3	6	2
	27 %	54 %	19 %

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности когнитивного компонента в виде диаграммы на Рисунке 7.

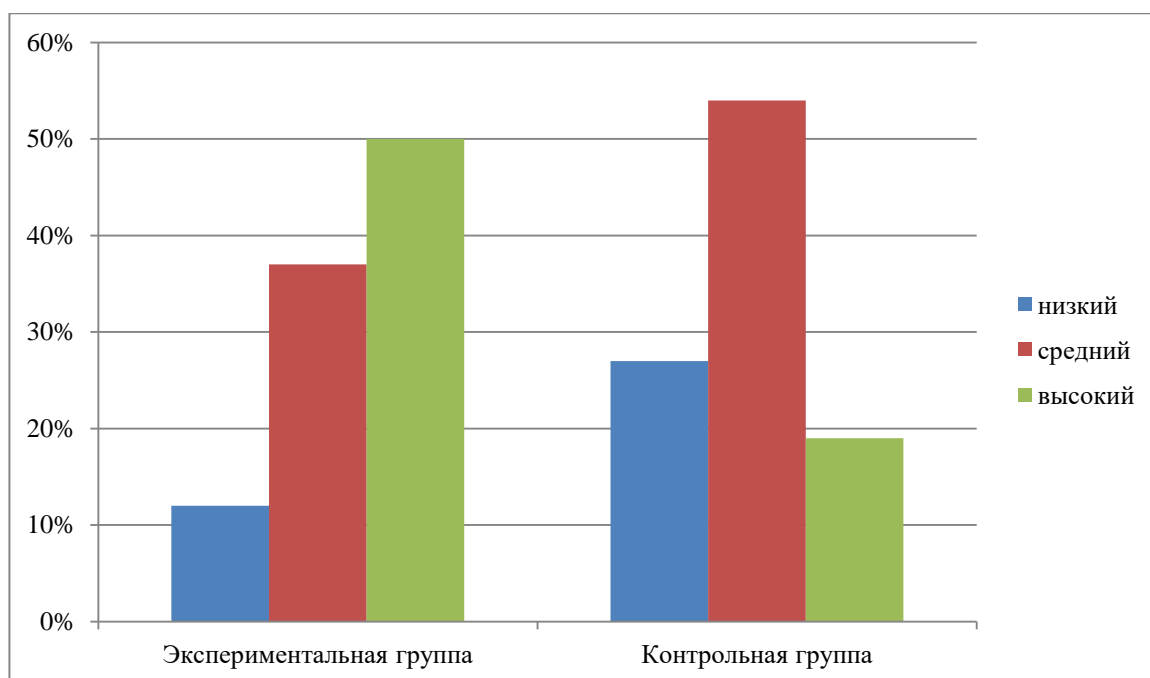


Рисунок 7 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента автономии в процессе контрольного этапа эксперимента

Изучив результаты, отраженные в диаграмме и таблице, мы заключили, что вследствие проведения эксперимента в экспериментальной группе наблюдается повышение уровня развития когнитивного компонента умений автономии у 2 обучающихся до высокого значения. В то же время в контрольной группе данный уровень умений автономии не изменился.

В целях интерпретации уровня развития деятельностного компонента обучающимся была предоставлена анкета.

Проанализировав ответы выполненной работы учеников экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество обучающихся с низким уровнем в ЭГ снизилось с 37 % до 12 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25 % до 37 %. Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Оценка уровня сформированности деятельностного компонента умений автономии в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровень сформированности деятельностного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	1	4	3
	12 %	50 %	37 %
Контрольная группа	5	4	2
	45 %	36 %	18 %

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности деятельностного компонента в виде диаграммы на Рисунке 8.

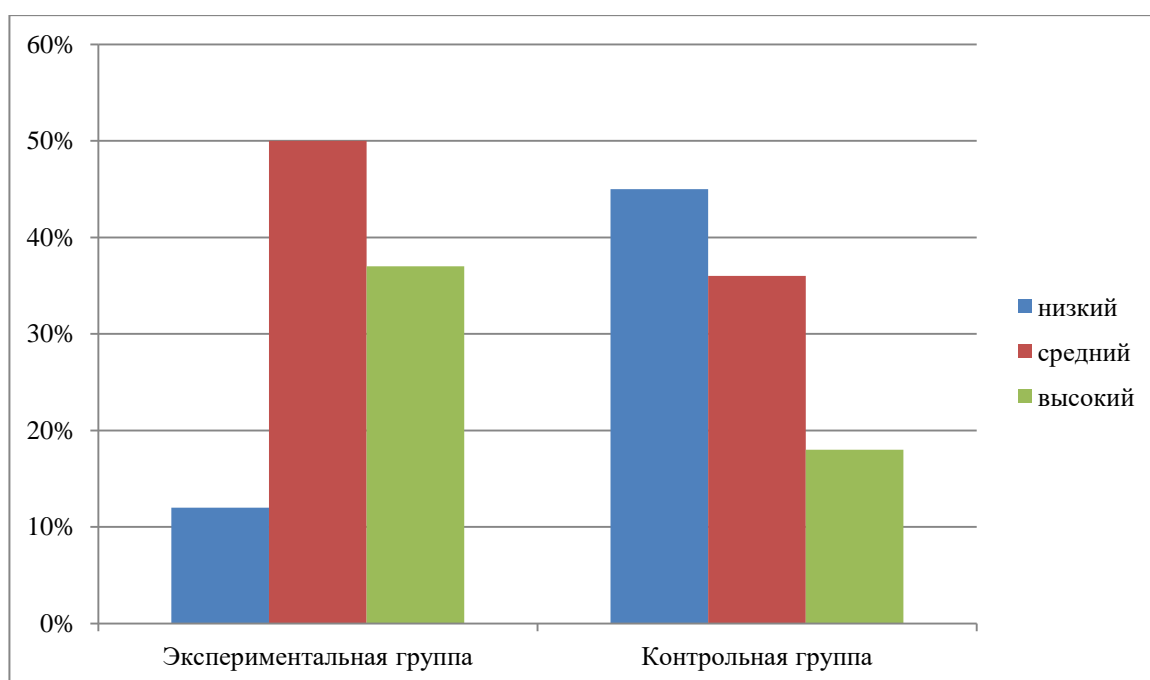


Рисунок 8 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономии в процессе контрольного этапа эксперимента

Изучив результаты, отраженные в диаграмме и таблице, мы обнаружили повышение уровня развития деятельностного компонента умений автономии у обучающихся экспериментальной группы. В то же

время в контрольной группе данный уровень умений автономии не изменился.

Следовательно, мы можем заключить, что данный комплекс заданий способствует увеличению степени развития практических знаний об автономии.

В целях интерпретации уровня развития рефлексивного компонента обучающимся была предоставлена анкета. Перечень вопросов в ней имел отношение к самооценке своей работы (Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы обучающихся экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество обучающихся с низким уровнем в ЭГ снизилось с 50 % до 37 %, количество обучающихся со средним уровнем в ЭГ изменилось с 37 % до 50 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 12 % до 25 %. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Оценка уровня сформированности рефлексивного компонента умений автономии в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группа	Уровень сформированности рефлексивного компонента		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	3	4	2
	37 %	50 %	25 %
Контрольная группа	6	3	2
	54 %	27 %	18 %

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности рефлексивного компонента в виде диаграммы на Рисунке 9.

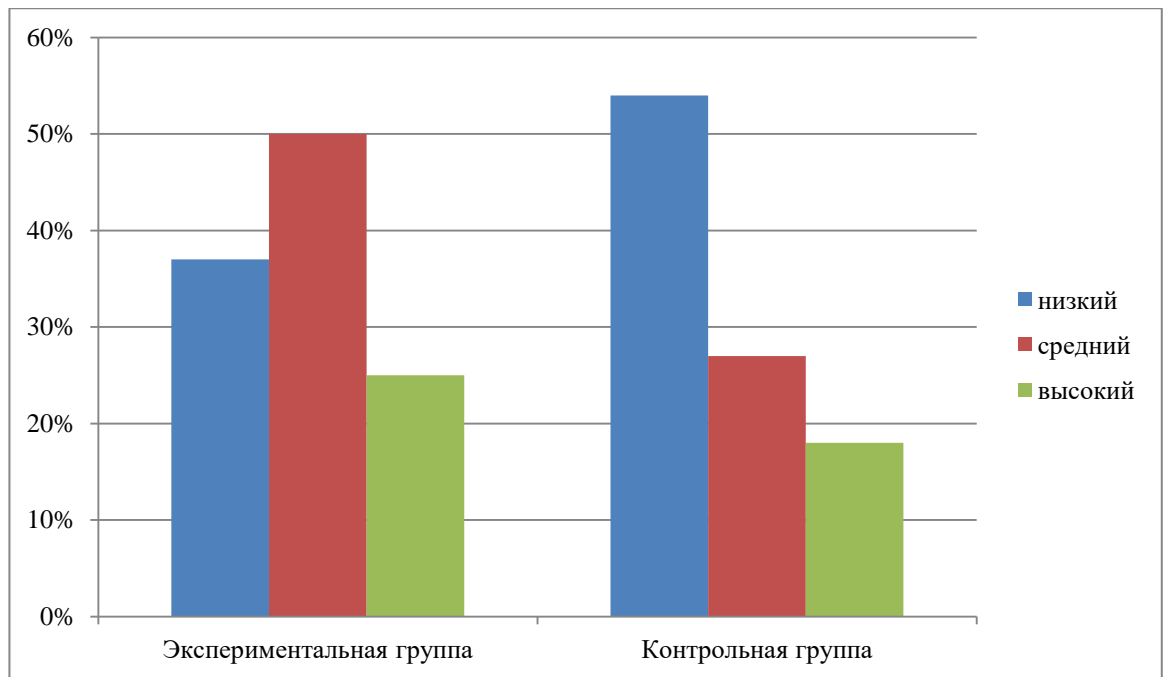


Рисунок 9 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента автономии в процессе контрольного этапа эксперимента

Изучив результаты, отраженные в диаграмме и таблице, мы обнаружили повышение уровня развития рефлексивного компонента умений автономии у обучающихся в экспериментальной группе. В то же время в контрольной группе данный уровень умений автономии не изменился.

В процессе изучения результатов диагностического комплекса контрольной стадии эксперимента, нами были раскрыты уровни развития каждого из компонентов умений автономии среди всех обучающихся как контрольной, так и экспериментальной групп. В целях структурирования полученных данных мы приводим приведем таблицы 14 и 15.

Таблица 14 – Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов умений автономии

Номер обучающегося	Имя обучающегося	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности навыков автономного обучения
1	Гоша А.	средний	высокий	высокий	средний	высокий
2	Маша Б.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
3	Карина Д.	высокий	высокий	высокий	средний	высокий
4	Даша М.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий
5	Юля М.	средний	средний	средний	средний	средний
6	Матвей П.	средний	средний	средний	низкий	средний
7	Никита П.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
8	Дима Х.	средний	средний	средний	низкий	средний

Таблица 15 – Распределение обучающихся контрольной группы по уровням сформированности компонентов умений автономии

Номер обучающегося	Имя обучающегося	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности навыков автономного обучения
1	Саша А.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
2	Максим А.	средний	средний	средний	средний	средний
3	Лиза Б.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
4	Настя Б.	средний	средний	средний	средний	средний
5	Матвей М.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
6	Никита М.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
7	Марк Н.	средний	средний	средний	низкий	средний
8	Даша П.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
9	Женя П.	высокий	средний	средний	средний	средний
10	Полина С.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
11	Ксения С.	средний	низкий	низкий	низкий	низкий

На основе вышеуказанных данных таблиц представим сводную таблицу 16.

Таблица 16 – Оценка уровня сформированности умений автономии в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

Группы	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	1	3	4
	12 %	37 %	50 %
Контрольная	5	4	2
	45 %	36 %	18 %

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности умений автономии в виде диаграммы на Рисунке 10.

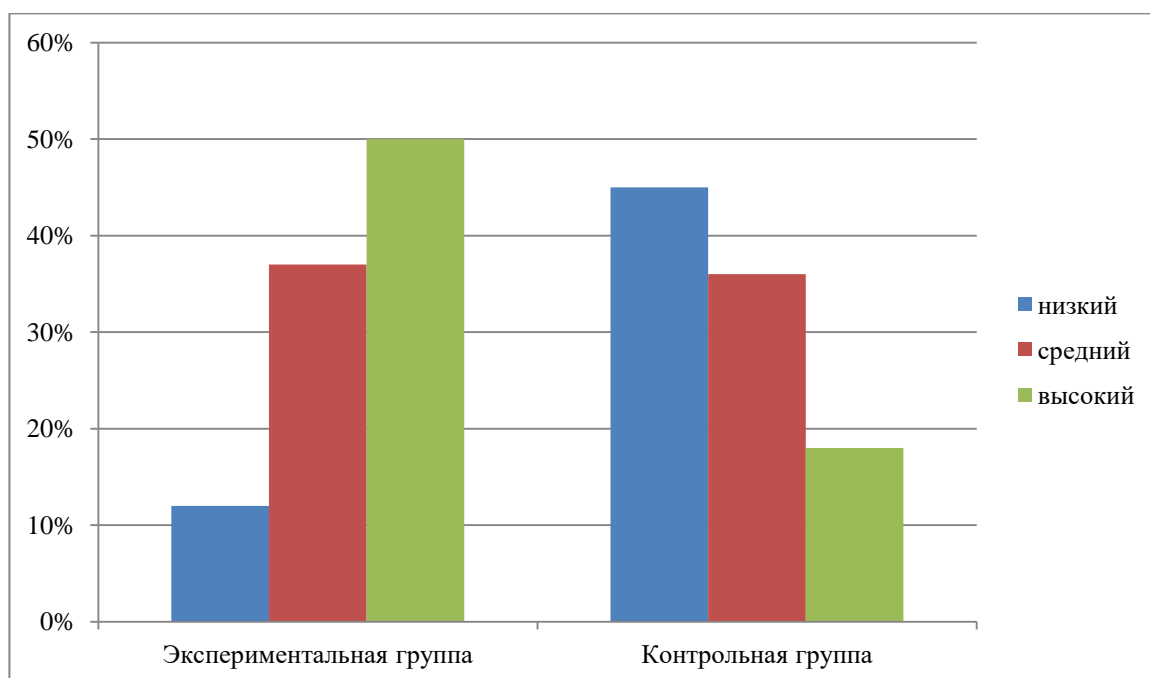


Рисунок 10 – Диаграмма распределения обучающихся экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности умений автономии в процессе контрольного этапа эксперимента

Из данных таблицы и диаграммы мы видим, что в экспериментальной группе у обучающихся наблюдается повышение уровня развития умений автономии в ходе проведения педагогического эксперимента. Мы получили результаты: количество обучающихся с низким уровнем в ЭГ снизилось с 25 % до 12 %, количество обучающихся

со средним уровнем в ЭГ изменилось с 50 % до 37 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25 % до 50 %. В контрольной группе изменений не выявлено.

Следовательно, можно сделать вывод, что применение разработанной методики формирования умений автономии положительным образом отражается на формировании умений автономии у обучающихся средней школы. Поскольку в процессе реализованного эксперимента мы выявили положительные результаты и обнаружили позитивную тенденцию к увеличению уровня развития умений автономии, испытанный комплекс заданий следует считать действенным.

Выводы по второй главе

В данной главе мы установили цель, задачи и этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в разработке комплекса заданий по формирования умений автономии у обучающихся средней школы. В задачи проводимого педагогического исследования входило разработать комплекс заданий, направленный на развитие умений автономии; провести опытно-экспериментальную работу по апробации комплекса заданий, с целью проверки его эффективности; описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы. Этапы эксперимента были установлены следующим образом: констатирующий, формирующий и контрольный.

В процессе реализации констатирующего этапа мы осуществили проведение диагностического комплекса с целью раскрытия исходного уровня умений автономии у обучающихся каждой из групп с помощью изучения уровня сформированности основных компонентов умений автономии.

Исходя из полученных данных констатирующего эксперимента мы обнаружили, что уровень развития умений автономии не является достаточным.

На формирующей стадии эксперимента мы провели апробацию разработанного комплекса заданий по реализации умений автономии в процесс обучения для экспериментальной группы.

В процессе контрольной стадии был реализован диагностический комплекс, который даёт возможность соотнести уровни развития умений автономии у обучающихся обеих групп.

В экспериментальной группе у обучающихся наблюдается повышение уровня развития умений автономии в ходе проведения педагогического эксперимента. Мы получили результаты: : количество обучающихся с низким уровнем в ЭГ снизилось с 25 % до 12 %, количество обучающихся со средним уровнем в ЭГ изменилось с 50 % до 37 %, количество обучающихся с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25 % до 50 %. В контрольной группе изменений не выявлено.

После подведения итогов проведённого эксперимента было обнаружено, что данные развития умений автономии экспериментальной и контрольной групп разнятся. После проведения формирующего этапа было обнаружено, что обучающиеся экспериментальной группы проявляют высокий уровень развития умений автономии. Проводя аналогии с экспериментальной группой, данный уровень у обучающихся контрольной группы является сравнительно более низким.

Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование умений автономии у обучающихся средней школы возможно при внедрении разработанной методики по формированию умений автономии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Увеличение требований к уровню умений автономии, вызванное переменами в рамках социально-экономической обстановки в нашей стране, изменения в образовании касательно необходимости реализации умений автономии у обучающихся, имеющее отношение к увеличению их социальной мобильности и достижению адекватного уровня конкурентоспособности на рынке труда – всё это обуславливает актуальность данного исследования. Также наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ и технологического аппарата процесса формирования умений автономии у обучающихся средней школы.

В первой главе выпускной квалификационной работы нами определены основополагающие понятия; рассмотрены идеи отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу, раскрыты приёмы формирования автономии в обучении.

Во второй главе данной работы нами установлены цель, задачи, а также этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в разработке комплекса заданий по формированию умений автономии у обучающихся средней школы. В задачи проводимого педагогического исследования входило разработать комплекс заданий, направленный на развитие умений автономии; провести опытно-экспериментальную работу по апробации комплекса заданий, с целью проверки его эффективности; описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы. Этапы эксперимента были установлены следующим образом: констатирующий, формирующий и контрольный.

В процессе реализации констатирующего этапа мы осуществили проведение диагностического комплекса с целью раскрытия исходного уровня умений автономии у обучающихся каждой из групп с помощью

изучения уровня сформированности основных компонентов умений автономии.

Исходя из полученных данных констатирующего эксперимента мы обнаружили, что уровень развития умений автономии не является достаточным.

На формирующей стадии эксперимента мы провели апробацию разработанного комплекса заданий по реализации умений автономии в процесс обучения для экспериментальной группы.

В процессе контрольной стадии был реализован диагностический комплекс, который даёт возможность соотнести уровни развития умений автономии у обучающихся обеих групп.

Результаты педагогического эксперимента, проведённого в экспериментальной и контрольной группах, выявили, что в первой, при проведении этапа формирующего эксперимента, являющий собой внедрение комплекса заданий по повышению уровня умений автономии и реализацию принципа автономии, наблюдались заметные качественные изменения, по сравнению с группой, в которой данный этап эксперимента был опущен. Полученные данные представляют собой наглядное доказательство поставленной нами гипотезы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексеева Майя Юрьевна ; науч. рук. Н. Н. Соловьева ; КГУ. – Курск, 2007. – 27 с.
2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с. – ISBN 978-5-93962-093-0.
3. Аникина Ж. С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике / Ж. С. Аникина, Л. И. Агафонова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 23–27.
4. Ахтамова С. С. Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки / С. С. Ахтамова, И. Ю. Степанова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 30–39.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии : учеб. пособие / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – ISBN 5-7155-0099-0.
6. Борщёва В. В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / В. В. Борщёва, Я. Г. Григорян // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2014. – № 1. – С. 43–48.
7. Гарунов М. Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности / М. Г. Гарунов, Р. А. Блохина, Г. С. Лаптева // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 83–86.
8. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. А.

Атаханов. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2005. – 208 с. – ISBN 5-7695-2146-5.

9. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Зимняя ; МПСИ. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – ISBN 5-89395-330-4.

10. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностраннне языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.

11. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей : учеб. пособие / Н. Ф. Коряковцева ; – Москва: АРКТИ, 2002. – 176 с. – ISBN 5-89415-244-5.

12. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности : учеб. пособие / Н. В. Кузьмина. – Москва: Народное образование, 2002. – 207 с. – ISBN 5-87953-169-4.

13. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е. А. Насонова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2009. – № 4. – С. 318–322.

14. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. : ил. – ISBN 978-7974-0207-7.

15. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN 5-200-00717-8.

16. Педагогический энциклопедический словарь / сост. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. : ил. – ISBN 5-85270-230-7.

17. Унт И. Э. Индивидуализация учебных заданий и её эффективность: на материалах 5-8-х классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Унт Инга Эриховна ; ВГУ имени Капсукаса. – Вильнюс, 1975. – 393 с.
18. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : теорет. основы / А. В. Щепилова. – Москва : Школьная книга, 2003. – 486 с. – ISBN 5-7936-0077-9.
19. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2011. – 452 с. – ISBN 978-5-7974-0259-6.
20. Яковлева А. Н. Развитие учебной автономии студентов вуза / А. Н. Яковлева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 4. – С. 120–124.
21. Barcelos A. M. F. Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyean Framework: Conflict and Influence / P. Kalaja, A. M. F. Barcelos. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2008. 238 p. – ISBN 978-1-4020-4750-3.
22. Benson P. Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning / P. Benson. – Harlow : Pearson Education Limited, 2001. – 260 p. – ISBN 978-0-5823-6816-3.
23. Cohen A. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide / A. Cohen, S. Weaver ; University of Minnesota. – Minneapolis : Centre for Advanced Research on Language Acquisition. – 2006. – 200 p. – ISBN 978-0972254540.
24. Dickinson L. Autonomy and Motivation. A Literature Review / L. Dickinson // System. – 1995. – № 24. P. 165-174.
25. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson // Canadian Modern Language Review. – 1987. – № 44. P. 381–382.

26. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford : Pergamon Press. – 1981. – 53 p. – ISBN 9780080253572.
27. Oxford R. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview* / R. Oxford. – Oxford : GALA, 2003. – URL: https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview (дата обращения: 16.06.2020).
28. Little D. *Constructing a Theory of Learner Autonomy: Some Steps Along the Way* / D. Little. – Dublin : Trinity College, 2004. – URL: https://www.researchgate.net/publication/252532772_Constructing_a_theory_of_learner_autonomy_Some_steps_along_the_way (дата обращения: 16.06.2020).
29. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems* / D. Little. – Dublin : Trinity College, 1991. – URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems (дата обращения: 16.06.2020).
30. Little D. *Learner Autonomy and Second Foreign Language Learning* / D. Little. – Dublin : Trinity College, 2003. – URL: https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning (дата обращения: 16.06.2020).
31. Littlewood W. *Defining and developing autonomy in East Asian contexts* / W. Littlewood // *Applied Linguistics*. – 1999. – № 20. – P. 71–94.
32. Nunan, D. *Nine steps to learner autonomy* / D. Nunan. // *Symposium*. – 2003. – P. 193–204. – URL: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf (дата обращения: 16.06.2020).
33. Nunan, D. *Second language teaching and learning* / D. Nunan. – Boston : Heinle & Heinle, 1999. – 330 p. – ISBN 978-0838408384.
34. Peris E. M. *L'éducation pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement?* / E. M. Peris. – Paris : Editions Maison des langues, 2003. – 285 p. – ISBN 9788484435457.

35. Reinders H. Towards Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills / H. Reinders // Australian Journal of Teacher Education. – 2010. – Vol. 35, № 5. – P. 17–34.
36. Rousseau J. J. Emile, or Education / J. J. Rousseau. – New York : E. P. Dutton, 1921. – URL: <https://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education> (дата обращения: 16.06.2020).
37. Rubin J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us / J. Rubin // TESOL Quarterly. – 1975. – Vol. 9, № 1. P. 41–51.
38. Schwienhorst K. Learner Autonomy and Virtual Environments in Call / K. Schwienhorst. – London : Routledge, 2008. – 336 p. – ISBN 9781283711289.
39. Yan S. Teachers' Roles in Autonomous Learning. / S. Yan // Journal of Sociological Research. – 2012. – Vol. 3, № 2. P. 557–562.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тесты для выявления исходного уровня сформированности умений автономии у обучающихся

Тест на оценку мотивационного компонента сформированности умений автономии

1. Думаю, что успех в жизни скорее зависит от случая, чем от расчета.
2. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
3. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
4. В жизни у меня бывает больше успехов, чем неудач.
5. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
6. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
7. Мои близкие считают меня ленивым.
8. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
9. Терпения во мне больше, чем способностей.
10. Мои родители слишком контролируют меня.
11. Лень, а не сомнение в успехе вынуждают меня часто отказываться от своих намерений.
12. Думаю, что я уверенный в себе человек.
13. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
14. Я усердный человек.
15. Когда идет все гладко, моя энергия усиливается.

Тест на оценку уровня когнитивного компонента сформированности умений автономии

1. Что такое автономия?
2. Назовите цели автономии.
3. Какими из источников Вы пользуетесь в самообразовательных целях?
4. Какие факторы усложняют реализацию принципа автономии?
5. Как часто ваша деятельность связана с автономией в процессе обучения? В повседневной жизнедеятельности?
6. Хотелось бы Вам получить больше информации по вопросу автономии?

Тест на оценку деятельностного компонента сформированности умений автономии

Таблица 1 – Анкета для оценки деятельностного компонента сформированности умений автономии

Характеристика	Шкала
Мне удастся собрать необходимую по теме информацию.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я могу найти материал с помощью современных информационных технологий.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я владею основными способами получения, хранения и переработки информации по конкретной теме	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я работаю с компьютером как средством управления информацией	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я стремлюсь к саморазвитию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я могу самостоятельно планировать свою учебную деятельность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Я могу продуктивно использовать свое время	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Тест на оценку рефлексивного компонента сформированности
умений автономии

Таблица 2 – Анкета для оценки рефлексивного компонента
сформированности умений автономии

Номер	Вопрос	Ответ
1	Каковы были мои цели?	
2	Какой результат я получил(а)?	
3	Чему я научился(ась)?	
4	Что у меня хорошо получилось?	
5	Какие были трудности?	
6	Как я преодолевал трудности?	
7	Достоинства моей работы	
8	Недостатки моей работы	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры заданий

The Drawbridge

Objective: To explore how the realities of power, authority, and societal values influence our perceptions about how we see the world.

Instructions:

1. Divide participants into groups (6 or more).
2. Provide the story as a handout to each participant.
3. Read the drawbridge story aloud or instruct each participant to read it themselves .
4. Direct each participant to rank the characters from most responsible to least responsible for the baroness's death.
5. Instruct each group to rank collectively the order of responsibility for the baroness' death.
6. Ask each group to select a spokesperson.
7. Have each group spokesperson explain the group's rationale for the rankings and to record their rankings on a chalk/white board to compare.
8. Facilitate a class discussion.

Facilitation Questions:

- What factors influenced your ranking decision?
- What feelings were provoked during this activity and your decision making process? Why?
- In attempting to reach a group consensus, were you convinced of a different ranking order? Why or why not?
- How does this exercise relate to societal values and norms?

As he left for a visit to his outlying districts, the jealous baron warned his pretty wife: “Do not leave the castle while I am gone, or I will punish you severely when I return!”

But as the hours passed, the young baroness grew lonely, and despite her husband's warning, she decided to visit her lover, who lived in the countryside nearby. The castle was situated on an island in a wide, fast-flowing river. A drawbridge linked the island to the mainland at the narrowest point in the river. "Surely my husband will not return before me," she thought, and ordered the servant to lower the drawbridge and leave it down until she returned. After spending several pleasant hours with her lover the baroness returned to the drawbridge. Only to find it blocked by a gatemen wildly waving a long, cruel knife.

"Do not attempt to cross this bridge, Baroness, or I will have to kill you" he cried. "The baron ordered me to do so."

Fearing for her life, the bareness returned to her lover and asked him for help. "Our relationship is only a romantic one," he said. – "I will not help." The bareness then sought out a boatman on the river, explained her plight to him and asked him to take her across the river in his boat.

"I will do it but only if you can pay the fee of five marks."

"But I have no money with me!" the baroness protested.

"That is too bad. No money, no ride," the boatmen said flatly.

Her fear growing, the baroness ran crying to the home of a friend and, after explaining her desperate situation begged for enough money to pay the boatman his fee.

"If you had not disobeyed your husband this would not have happened," the friend said. "I will give you no money."

With dawn approaching and her last resource exhausted, the baroness returned to the bridge in desperation, and waited to cross to the castle, and was slain by the gateman.

After reading the scenario, rank the characters from 1-6.

1 = most responsible for the death of the Baroness | 6 = least responsible

Таблица 3 – Анкета для индивидуальной и групповой оценки

Character	Individual Ranking	Group Ranking
Baron		
Baroness		
Gateman		
Boatman		
Friend		
Lover		

Be prepared to explain and discuss your rankings.

Associations

Write an adjective, a verb and a noun that comes to mind when you think about the following:

Таблица 4 – Анкета для выставления ассоциаций

	Adjective	Verb	Noun
Your best friend			
War			
The Internet			
Love			

Продолжение таблицы 4

A wedding			
Your government			
Old age			
The USA			
School			
Going on holiday			
An exam			
Football			

A walk in the woods

You are going to tell your partner a story and ask him / her to continue the story at various points. First read the story yourself so that you can tell it in a natural way without reading word for word. Then tell the story making a note of your partner's answers.

Student A:

- I want you to close your eyes and imagine that you are walking through a wood. Tell me what the wood is like.
- Is there a path through the wood? If so, what's it like? If not, how do you find your way?
- Suddenly you see a bear describe this bear.

- You see a bunch of keys on the ground. How many are there and do you pick them up?

Stop the story there. Now it's your turn to listen to your partner and give answers. Say exactly what comes into your head. Read the interpretation below and use it to explain the true / hidden meaning of your partner's answers. Does your partner consider this as an accurate representation of his / her attitudes?

The wood is life, so how you see it shows how you see life generally.

If you see a path you feel that there is a specific meaning to life and a specific way we should live our lives. If you do not see a path, you feel we are all free to live as we choose.

The bear represents the problems we will encounter throughout our lives. If it's very big, you may have a tendency to exaggerate problems and always make difficulties worse than they need be.

The keys are the turning points in your life. If you pick them up, you will follow those turning points when they come along.

Then listen while your partner interprets your answers.

- What's your reaction?
- Do you recognize yourself?
- What do you both think of the whole exercise?

Student B:

You are going to tell your partner a story and ask him / her to continue the story at various points. First read the story yourself so that you can tell it in a natural way without reading word for word. Then tell the story making a note of your partner's answers.

- I want you to close your eyes and imagine that you are walking through a wood. Suddenly you come to a river that blocks your path. What is it like and how do you cross it?

- When you have crossed the river, you see another person standing on the bank. Do you greet this person and how do they respond?

- Half-hidden under a tree, you see an old wooden chest and you manage to open it. What do you see inside?

- You are now at the end of the wood and see a wall ahead of you. You manage to climb it and look over the top. What do you see on the other side?

Stop the story there. Now it's your turn to listen to your partner and give answers. Say exactly what comes into your head. Read the interpretation below and use it to explain the true / hidden meaning of your partner's answers. Does your partner consider this as an accurate representation of his / her attitudes?

The river represents emotion. If it's a large full river you are very emotional. How you cross it shows how much you get involved in emotion in your life.

The person represents all other people and your relationships with them. Do you make the first move?

The treasure chest shows whether you are an optimist or a pessimist – what do you expect from life?

The wall represents death, the end of life. What do you see afterwards?

Then listen while your partner interprets your answers.

- What's your reaction?
- Do you recognize yourself?
- What do you both think of the whole exercise?
- What do you think both of this exercise?