

УПРАВЛЯЕМОЕ САМООБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

А.А. Колесников, Т.В. Лискина

Аннотация. Новая образовательная реальность характеризуется происходящим парадигмальным «сдвигом» в сторону идентичностных и метакогнитивных приоритетов, а также самостоятельного проектирования обучающимся индивидуального образовательного пространства с учетом своей роли в системе социальных взаимодействий общества нового (открытого, сетевого, интегрированного) типа. В этих условиях обучение иностранным языкам должно обеспечивать освоение студентом языкового вуза роли «социального агента», т.е. способствовать формированию активного и гибкого субъекта, готового к самореализации в интересующих его видах социальной межкультурной интеракции, способного к поддержанию и фасилитации процессов взаимодействия. Традиционные институциональные образовательные формы не в силах решить эту задачу в полной мере; возникает необходимость расширения границ учебного пространства за счет информального (повседневного и непрерывного) типа самообразования. В статье дается характеристика и проводится сопоставление информального аспекта языкового образования с двумя другими – формальным и неформальным. Применительно к иностранным языкам выделены и охарактеризованы три вида / этапа информального самообразования: управляемое (регулируемое со стороны преподавателя), частично управляемое и полностью автономное. Проведенное эмпирическое исследование затронуло первый, управляемый вид и имело целью проверку эффективности методики организации самообразования иностранным языкам в среде информального образования с помощью разработанной нами ранее технологии целеполагания, планирования и самооценивания на основе «Рефлексивной карты повседневного самообразования иностранному языку». Обоснованы этапы организации работы с использованием данной технологии: проведение установочного занятия-консультации; обсуждение промежуточных результатов; подведение семестровых итогов. Представлены результаты апробации среди студентов Института иностранных языков Рязанского государственного университета в виде процентных данных, полученных методом анкетирования. Аналитика осуществлялась на основе количественных данных и их интерпретации по следующим пунктам: виды и содержание иноязычных ресурсов, материалов и средств, используемых в информальном самообразовании; частотность использования данных ресурсов; приемы и способы иноязычной деятельности в повседневной жизни; эффективность регулятивных действий (целеполагание, планирование, самоконтроль) в информальном контексте, самооценивание учебных, коммуникативных и аффективных действий.

Ключевые слова: информальное образование; управляемое самообразование иностранным языкам; рефлексивная карта.

Введение

Развитие системы образования находится на рубеже смены эпох. Окончательный переход от неклассической к постнеклассической научной реальности [1, 2] определяет две важные тенденции. С одной стороны, в гуманитарных науках и образовательном пространстве утверждается антропоцентрическая парадигма, усиливается влияние на педагогическую систему личностно ориентированного, природо- и культуросообразного подходов [3–5]. Ключевыми понятиями современного (в том числе языкового) образования становятся такие реалии, как индивидуальный образовательный маршрут (траектория) [3, 6], учебная автономия [7], самообучение [8], развитие продуктивной созидательной личности [9, 10], самоопределение в процессе обучения [11]. С другой стороны, в наши дни все более очевидной становится тенденция «сетевизации» общества и культуры, пересечения самых разных сфер человеческой деятельности, где успех отдельных индивидов и групп обусловлен их способностью и готовностью выполнять роли производителей оригинального «контента» и (или) трансляторов «контента», востребованного в постоянно обновляемой социальной реальности. Социокультурные трансформации приводят к появлению общества гибридного типа, которое характеризуется взаимопроникновением реальной и виртуальной среды, сочетанием разноформатных коммуникативных практик, открытостью, гибкостью, изменчивостью и нестабильностью [2, 12].

Названные социогуманитарные сдвиги ведут к радикальным изменениям сложившихся традиционных образовательных структур и практик. В новых условиях становление личности обучающегося должно происходить в контексте осознания и развития собственных склонностей, способностей и интересов, а также их актуализации в подходящих «ячейках» упомянутого сетевого информационно-коммуникационного социума, самореализации в качестве созидательно-творческого, активного и гибкого субъекта. С учетом многоязычных и поликультурных социальных процессов произошла трансформация глобальной образовательной цели в обучении иностранным языкам (ИЯ): в качестве целевого ориентира выдвигается формирование «социального агента», т.е. такого типа коммуникативной личности, который обладает готовностью накапливать и применять свой многоязычный межкультурный опыт для активного участия в современных видах социальных взаимодействий, их фасилитации и управления ими [13].

В обучении ИЯ наблюдается изменение вектора когнитивно-коммуникативного методического подхода в сторону метакогнитивного, идентичностно ориентированного характера образовательной реальности. Это означает создание таких образовательных условий, которые требуют от обучающегося самостоятельной постановки целей, самостоятельного

определения объемов содержания в заданных пределах (причем как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной деятельности) и владения инструментарием самоконтроля. При этом главные целевые ориентиры заключаются в идентификации себя как субъекта определенных социально-коммуникативных действий, продуктивной самореализации в выбранном виде межкультурной деятельности с учетом понимания как своих склонностей, так и актуальных задач и потребностей поликультурного социума.

Очевидно, что в свете сказанного процесс обучения ИЯ не может ограничиваться традиционными институциональными образовательными формами. Автономная познавательная-коммуникативная деятельность предполагает расширение границ учебного пространства до контекста всего социума (ср. концепцию продуктивного образования «Learning by Doing» Дж. Дьюи, модель «город как школа» [14]), что непременно влечет за собой необходимость подключения *информальной* составляющей образовательного процесса.

Методы и экспериментальная база

В работе использовано теоретическое моделирование управляемого этапа самообучения иностранным языкам в контексте неформального образования. Эмпирическое исследование проходило в 2018/19 учебном году и заключалось в проверке эффективности организации управляемого неформального самообучения ИЯ с помощью методического инструмента, позволяющего ставить цели, планировать, фиксировать результаты и оценивать самообучение ИЯ – «*Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ*». В качестве экспериментальной группы выступили студенты Института иностранных языков Рязанского государственного университета (РГУ), 1-й и 3-й курсы, изучающие английский язык как первый и немецкий язык как второй ИЯ (всего 30 студентов). Для сопоставления результатов были сформированы контрольные группы, не работавшие с рефлексивными картами: 15 студентов 3-го курса Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, изучающие немецкий как первый ИЯ, и 10 студентов 1-го курса РГУ, изучающие английский как первый ИЯ. Результаты исследования статистически обработаны и снабжены интерпретацией.

Исследование

Информальное образование: характеристики и перспективы для овладения иностранными языками. В научно-педагогической литературе не существует единой терминологии относительно видов образования. Болонский процесс закрепил использование терминов «образование длиною в жизнь» (lifelong learning) и «образование шириною в жизнь» (lifewide learning) [15, 16]. «Образование длиною в жизнь» декларирует необходимость возобновлять (само)обучение на каждом

жизненном этапе, определяя вертикальную образовательную проекцию. «Образование шириною в жизнь», согласно «Меморандуму непрерывного образования», включает в себя три горизонтальных образовательных типа / уровня: формальный, неформальный и информальный. Таблица 1 (составлена на основе [17, 18]) отражает их основные характеристики.

Таблица 1

Сравнение «горизонтальных» уровней образования

Основание для сравнения	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Что собой представляет	Процесс получения знаний проходит в системно организованном образовательном пространстве и завершается выдачей документа государственного образца	Процесс получения новых знаний зачастую протекает вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, используются разработанные методики и прогнозируется результат обучения	Индивидуальная активность человека в повседневной жизни, включающая познавательную составляющую. Часто носит спонтанный характер. Не всегда ориентирована на конкретный результат
Где происходит процесс образования	В государственных и частных учебных заведениях	Часто вне учебных заведений или при их поддержке	В повседневной жизни
Наличие четко поставленной учебной цели	Нормативно зафиксированная образовательная цель	Конкретная учебная цель	Цель полностью индивидуализирована, иногда явно не присутствует
Организация учебного процесса	Четко регламентирована, есть временные рамки, программа	Наличие программы или плана не обязательно, временные рамки могут быть менее жесткими	Спонтанная либо по потребности, четкие временные рамки не обязательны
Аккредитация достижений	Документы государственного образца	Документ о дополнительном образовании или повышении квалификации; сертификат участника; свидетельство и т.п.	Отсутствует
Контролирующее лицо, преподаватель	Сотрудник учебного заведения	Педагоги, тьюторы образовательных или общественных организаций, клубов и кружков, секций	Сам обучающийся, помощником может выступать партнер по общению
Примеры	Обучение в школе, колледже, вузе по государственным образовательным программам	Кружки, секции, тренинги, курсы, семинары, круглые столы	Просмотр фильмов, чтение книг и журналов, посещение музеев, театров, культурных учреждений, повседневное общение и т.д.

Формальное образование превалирует в учебных заведениях, в том числе и в вузах. В последние годы повышается интерес к неформальному образованию и его результатам. Что касается информальной сферы, то ее в большинстве случаев не принимают во внимание. Однако часто именно повседневная активность дает повод для изучения важной проблемы или вопроса, расширяет кругозор, актуализирует и развивает область «институциональных» знаний и умений. Особой ценностью информальный потенциал обладает применительно к языковому образованию, так как язык проникает во все сферы жизни индивида и общества. Это определяет существенную роль информального образования в становлении «социального агента», использующего ИЯ в широком спектре социо- и межкультурных (взаимо)действий.

«Информальное самообучение» ИЯ понимается нами как индивидуальная повседневная иноязычная познавательно-коммуникативная активность человека. Она может представлять собой как целенаправленную самостоятельную деятельность в повседневной жизни (например, просмотр телепередачи с целью ознакомиться с аспектом изучаемой культуры), так и иметь нецеленаправленный характер (ежедневный просмотр видеоблогов, чтение новостей на иноязычных сайтах, дружеское общение и пр.) [19]. В первом случае данный вид самообучения сближается с самостоятельной работой, целенаправленным саморазвитием в повседневной жизни и представляет особый интерес для научной дескрипции.

Предложенное понимание позволило сформулировать основные характеристики эффективного информального самообучения. Перечислим их, дополнив выделенные нами ранее [20. С. 151–152]:

- 1) вариативность и личностная значимость содержания иноязычной деятельности, мотивирующая субъекта;
- 2) учебная автономия как ведущая стратегия повседневной самообразовательной деятельности;
- 3) ориентированность самообразовательных процессов на практический, жизненный контекст;
- 4) осуществляемый самим обучающимся тайм-менеджмент;
- 5) корреляция повседневного самообучения ИЯ с формальным и неформальным образованием;
- 6) организация поэтапного перехода от зависимого (управляемого учителем) к автономному самообучению (являющемуся скорее привычкой, правилом, чем требованием преподавателя);
- 7) признание личных результатов обучающихся как значимых достижений в образовательном процессе.

Принципиально важным является тезис о взаимодействии самообразовательной деятельности в информальном контексте с двумя другими образовательными пространствами: формальным и неформаль-

ным. Учебная деятельность в рамках последних двух образовательных типов должна служить мотивационно-ориентирующей базой и предпосылкой для осуществления самообучения ИЯ в рамках повседневной жизни, а результаты информального самообучения должны находить применение в формальном и неформальном контекстах. Студенты, таким образом, должны быть нацелены на переосмысление учебного процесса в вузе, что предполагает перенос ряда учебных действий в повседневную жизнь, самостоятельный отбор вариативного содержания, планирование, самооценивание и др. Следовательно, в рамках институциональных форм обучения особое внимание должно уделяться развитию следующих компетентностных образований:

- способность и готовность определять индивидуальную стратегию самообразования с использованием ИЯ, исходя из индивидуальных приоритетов и понимания роли ИЯ на своем жизненном пути;
- способность и готовность отбирать и использовать иноязычные информационные ресурсы;
- готовность расширять круг общения, устанавливать и поддерживать контакты с интересными людьми;
- способность к анализу, обобщению, нестереотипной интерпретации, систематизации, сравнению;
- способность и готовность к непрерывному самоконтролю и рефлексии;
- способность и готовность к креативно-продуктивной иноязычной деятельности;
- внутренняя мотивация в регулярном использовании ИЯ для достижения индивидуальных коммуникативных и познавательных целей.

Развитие у студентов подобных компетентностных конструкторов должно начинаться с самого первого дня образовательного пути, а включение информального самообучения (СО) в общее поле «образование» должно происходить плавно и восприниматься студентами как неотъемлемая часть их учебной деятельности. Определяя степень готовности студентов к СО в контексте информального образования, мы принимаем во внимание уровень сформированности мотивации, самоконтроля и рефлексии, ориентируемся на выделенные Т.Ю. Тамбовкиной типы СО [8] и предлагаем различать три вида (этапа) информального самообучения ИЯ:

- управляемое (регулируемое преподавателем) СО;
- частично управляемое СО;
- полностью автономное (свободное) СО.

Отличительными характеристиками данных видов самообучения могут выступать следующие:

1. Управляемое СО:

- происходит по воле преподавателя (внешнее принуждение);

- предполагает постоянный контроль деятельности студента;
- подразумевает совместную с преподавателем работу над целеполаганием, коррекцией, рефлексией;
- преподаватель оставляет за собой право вносить коррективы в работу студентов.

2. Частично управляемое СО:

- студенты более свободны в выборе источников, стратегии самообучения и постановке целей;
- преподаватель частично контролирует процесс самообучения студентов с меньшей формализацией;
- студенты работают полностью самостоятельно в рамках более длительных периодов (месяц, семестр).

3. Полностью автономное СО:

- выступает как индивидуально мотивированная учебная деятельность, а не как дополнительное задание;
- предполагает полностью самостоятельное планирование, самоконтроль, самооценку собственной деятельности без вмешательства преподавателя;
- характеризуется повышением интереса к использованию более вариативного спектра ресурсов;
- включает перенос полученных достижений и знаний на формальный и неформальный уровни *благодаря инициативе студентов*, а также при выполнении творческих групповых заданий, в рамках выступлений студентов с презентацией и объяснением собственных изысканий, за счет *peer teaching* (взаимообучения, основанного на совместной работе обучающихся) и др.

Эмпирическое исследование

Проведенное нами экспериментальное исследование имело целью проверку эффективности методики организации управляемого самообучения ИЯ в среде неформального образования среди студентов языкового вуза. Исследование осуществлялось с использованием разработанной нами «Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ» [20] (табл. 2). Верификация результатов осуществлялась на основе анкетирования и интерпретации данных. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что апробируемая технология подтвердит свою эффективность в качестве способа организации управляемого неформального самообучения ИЯ в том случае, если способность и готовность студентов к данному виду самообучения (в плане постановки целей, планирования, реализации вариативных видов деятельности «социального агента» и самоконтроля), зафиксированные процентуально, значительно повысятся.

Таблица 2

Рефлексивная карта повседневного самообучения ИЯ

Планирование	Виды активности	Комментарии	Полезный материал
	Неделя 1:		
	Неделя 2:		
	Неделя 3:		
	Неделя 4:		

Карта представляет собой таблицу. Студент определяет индивидуальный набор видов иноязычной деятельности на ближайший месяц (столбец «Планирование»). Фактическое выполнение фиксируется во втором столбце. В третьем столбце студент снабжает комментариями выполненную работу, а в четвертый заносит полезный, на его взгляд, языковой и речевой материал, который он планирует активно использовать.

Ход работы.

Этап 1. Установочное занятие-консультация. Студенты знакомятся с картой и планом предстоящей работы, заполняют вводные анкеты на выявление уровня готовности и опыта в информальном самообучении ИЯ. В начале месяца студент выбирает минимум три вида повседневной иноязычной активности из предложенного преподавателем перечня или из своих вариантов, согласованных с преподавателем. Примерный список видов иноязычной деятельности соотносится с выделенными в «Общеввропейских компетенциях» модусами коммуникации «социального агента» [13. С. 30–33] и может выглядеть следующим образом:

- РЕЦЕПЦИЯ: просмотр фильмов, видеоподкастов, телевизионных и интернет-новостей, чтение и пр.;
- ПРОДУКЦИЯ: создание собственных иноязычных «продуктов» (блоги, комментарии, подкасты и пр.);
- ИНТЕРАКЦИЯ: общение с носителями языка, в том числе онлайн, в мессенджерах, соцсетях, форумах;
- МЕДИАЦИЯ: перевод и (или) конспектирование материалов, встречающихся в повседневной жизни, помощь (объяснение и пр.) при ориентации в чужом социуме и пр.

Каждый месяц студент меняет как минимум два из трех видов деятельности, таким образом создаются вариативность и дифференциация повседневного самообучения.

Этап 2. Контроль и обсуждение промежуточных результатов. В конце каждого месяца преподаватель посвящает 30–40 мин индивидуальным консультациям и обсуждению выполненной работы.

Этап 3. Подведение семестровых итогов. В конце семестра проводится заключительное занятие, на котором подводятся итоги работы, студенты обсуждают преимущества и недостатки тех или иных видов

повседневной самообразовательной деятельности, осуществляют самооценку.

Представим в пункте А) количественные (процентуальные) результаты студентов 1-го курса очно-заочного отделения, изучающих английский язык как первый ИЯ, до и после апробации рефлексивной карты. Результаты сопоставлены с данными студентов 1 курса очного отделения, изучающих английский язык как первый ИЯ, но не работающих с рефлексивными картами. В пункте Б) приведены результаты студентов 3-го курса, изучающих немецкий язык как второй ИЯ. Результаты сопоставлены с данными студентов 3-го курса, изучающих немецкий как первый ИЯ, имеющих более сильную мотивацию, однако не работающих с рефлексивными картами. Серым цветом выделены наиболее значительные улучшения, а черным – проблемные случаи (табл. 3–10).

А) Английский как первый иностранный.

Таблица 3

Какие иноязычные ресурсы / материалы Вы используете
в Вашей повседневной жизни?

Названо респондентами	До апробации, %	После апробации, %	Контрольная группа, %
Интернет-коммуникация в соцсетях и мессенджерах	90	90	100
Пресса / публицистика, худ. литература	70	40	80
Кинофильмы	80	90	100
Телепередачи, видеоподкасты	50	80	60
Блоги, интернет-новости	70	80	60
Образовательные текстовые интернет-ресурсы	50	50	70

Таблица 4

Как часто Вы используете указанные ресурсы?

Названо респондентами	До апробации, %	После апробации, %	Контрольная группа, %
Каждую неделю	50	80	60
Каждый день	70	60	70
1–2 раза в месяц	30	40	50
3–5 раз в неделю	30	60	90
Один раз в жизни	20	0	0
Очень редко	30	10	20

Таблица 5

Какие учебные приемы Вы применяете?

Названо респондентами	До апроба- ции, %	После апробации, %	Контроль- ная группа, %
Перевожу и анализирую надписи и тексты на ИЯ	80	80	100
Выписываю новые слова и выражения	70	80	70
Использую новую лексику / фразы / выражения на занятиях	80	100	90
Самостоятельно ищу контакты с носителями ИЯ	40	40	20
Учу некоторые тексты наизусть	0	20	10
Веду тематический словарь	20	10	20
Самостоятельно систематизирую грамматику и лексику	20	30	20
Обсуждаю особенности языка с носителями	10	20	10
Слушаю, перевожу и записываю речь из филь- мов, песен	10	30	40

Таблица 6

Как Вы планируете, контролируете и оцениваете свою повседневную самообразовательную деятельность?

Названо респондентами	До апроба- ции, %	После апробации, %	Контроль- ная группа, %
Я этого не делаю (спонтанно)	50	30	40
Названы учебные действия, но без детального планирования	40	40	50
Названы приемы самооценки	0	0	10
Подробное планирование повседневной ино- язычной деятельности	10	20	0
Имеется общее представление о планировании и самоконтроле (например, <i>старюсь посвя- щать больше времени повседневной работе с языком, стараюсь заранее планировать свою работу</i>)	20	30	10

Б) Немецкий как второй иностранный.

Таблица 7

Какие иноязычные ресурсы / материалы Вы используете
в Вашей повседневной жизни?

Названо респондентами	До апроба- ции, %	После апробации, %	Контроль- ная группа, %
Интернет-коммуникация в соцсетях и мессенджерах	20	30	53
Литература, пресса / публицистика	15	50	73
Фильмы, видео	10	85	73
ТВ	0	25	53
Блоги, интернет-новости	30	55	47
Образовательные текстовые интернет-ресурсы	40	100	47

Таблица 8

Как часто Вы используете указанные ресурсы?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апроба- ции, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контроль- ная группа, %</i>
Каждую неделю	45	100	80
Каждый день	40	65	67
1–2 раза в месяц	20	50	53
3–5 раз в неделю	25	25	33
Один раз в жизни	20	0	0
Очень редко	0	10	7

Таблица 9

Какие учебные приемы Вы применяете?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апроба- ции, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контроль- ная группа, %</i>
Перевожу и анализирую надписи и тексты на ИЯ	80	100	87
Выписываю новые слова и выражения	65	90	80
Использую новую лексику / фразы / выражения на занятиях	60	85	87
Самостоятельно ищу контакты с носителями ИЯ	20	35	47
Веду тематический словарь	25	10	13
Провожу межъязыковой сравнительный анализ	0	10	0
Самостоятельно систематизирую грамматику и лексику	15	15	7

Таблица 10

Как Вы планируете, контролируете и оцениваете свою повседневную самообразовательную деятельность?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апроба- ции, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контроль- ная группа, %</i>
Я этого не делаю	60	0	47
Названы учебные действия, но без детального планирования	10	70	40
Названы приемы самооценки	0	20	20
Подробное планирование повседневной иноязычной деятельности	0	10	13
Имеется общее представление о планировании и самоконтроле (напр., стараюсь посвящать больше времени повседневной работе с языком, стараюсь заранее планировать свою работу)	20	20	7

Как следует из приведенных данных, работа с рефлексивными картами обеспечивает прирост по большинству показателей сформированности регулятивной составляющей учебно-познавательной компетенции. Зафиксирован прирост (у изучающих немецкий как второй ИЯ – значительный) в развитии умений планирования работы, однако в гораздо меньшей степени происходит развитие умений самооценива-

ния. К проблемным случаям (отсутствие прироста или незначительный прирост) отнесем владение приемами систематизации материала. В плане содержания деятельности наибольший прирост наблюдается в усилении стремления использовать аудиовизуальные и образовательные мультимедийные ресурсы, в активизации стратегий лучшего запоминания лексического материала и его дальнейшего использования в рамках институциональных форм обучения. Снижение некоторых показателей (например, чтение прессы, см. пункт А, первый вопрос) можно объяснить осмысленным смещением интересов студентов на другие виды деятельности (например, просмотр телепередач). Неравномерность прироста показателей (в группе, изучающей немецкий язык как второй ИЯ, прирост по многим пунктам значительно сильнее, чем в группе с английским языком) мы объясняем, во-первых, различной степенью учебной мотивации данных групп, а во-вторых тем, что в случае с первым ИЯ студенты уже хорошо владеют целым рядом способов учебной и коммуникативной деятельности (см., например, показатель «интернет-коммуникация»: уже до эксперимента он составлял 90%).

Представим обзор некоторых из использованных студентами материалов и ресурсов (табл. 11, 12).

А) Английский как первый иностранный.

Таблица 11

Обобщение используемых студентами ресурсов (английский как первый ИЯ)

Тип ресурса	Примеры
Образовательные передачи	Science vs Cinema Channel; 6 minutes Grammar with BBC (http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/); ETJ English (https://www.youtube.com/channel/UCBHtnQGUCHkwG1eyWL5EA9g); English Language Club (https://www.youtube.com/channel/UCdBJyql_ZEZTfPjLB-mFQNg); Series “Extr@ English”, “Friends”
Актуальные новости	BBC news, CNN news
Фильмы	“Home Alone”, “Casper: the Friendly Ghost”, “Breakfast at Tiffany’s”, “Forrest Gump”
Онлайн-игры	ReWord https://reword-app.com/ru/en/ ; Learn at Home https://www.learnathome.ru/
Блоги	https://www.instagram.com https://handluggageonly.co.uk/ http://www.themovieblog.com/
Подкасты, видеоблоги	BBC, TED, Youtube
Чтение	Scientific American Journal, Science 2.0; “Evening Standard” (British newspaper); “The Curious Case of Benjamin Button” by F. Scott Fitzgerald; “The time machine” by Herbert George Wells; poems (https://www.tania-soleil.com/rudyard-kipling-if/)
Коммуникация с носителями языка	WhatsApp, Instagram, Facebook

Б) Немецкий как второй иностранный.

Таблица 12

Обобщение используемых студентами ресурсов (немецкий как второй ИЯ)

Тип ресурса	Примеры
Образовательные передачи	Serien “Erste Wege in Deutschland”, “Extr@ Deutsch”; Sehenswürdigkeiten in Deutschland (http://startdeutsch.ru); “Beim Arzt” (https://lingvoelf.ru); “Deutsch Plus BBC” (http://www.bbc.co.uk/languages/german/dplus/tvtranscripts/); “Unsere Straße” (http://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html?wt_sc=strasse)
Актуальные новости	Online-Nachrichten, Z.B. https://vk.com/de.newsfront
Телевидение	KiKA, Fernsehkanal für Kinder und Jugendliche
Онлайн-игры	“Lern Deutsch – Stadt der Wörter” https://www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html
Блоги	https://www.instagram.com
Подкасты, видеоблоги	“Reiseland Deutschland” (https://www.youtube.com/watch?v=2qG9iC2iPDM); Videoblog über das Leben in Deutschland (https://vk.com/tvmadeingermany)
Чтение	Klara & Theo, “Kommissar Zufall” Theo Scherling, Elke Burger “Der 80. Geburtstag”
Коммуникация с носителями языка	WhatsApp, Instagram, Facebook, tandem.com

Обобщение всех представленных выше данных позволяет сделать следующие выводы. В процессе повседневной жизнедеятельности студенты используют разнообразное количество рецептивных видов иноязычной коммуникации. Как можно заметить, интерес также проявляется к онлайн-интеракции. Медиация применяется в минимальной степени (лишь для перевода некоторых текстов или надписей; редко – при аналитическом чтении). Среди видов деятельности практически полностью отсутствует продуктивная активность (например, создание собственных подкастов), что объясняется, по-видимому, небольшим языковым опытом студентов, изучающих немецкий как второй ИЯ, а также нетвердой языковой позицией студентов, изучающих первый год английский в языковом вузе. Данный вывод позволит нам в дальнейшей работе уделить особое внимание мотивации студентов к использованию продуктивных, медиативных и большего разнообразия интерактивных форм коммуникации в неформальном самообучении. Например, можно ввести правило, что среди выбираемых студентом видов деятельности должны присутствовать продукция и (или) медиация.

Обратим также особое внимание на то, что преподаватель должен постоянно поощрять студентов использовать новые знания на занятиях по практике языка. Например, при обсуждении какой-либо актуальной проблемы можно спросить, что по этому поводу пишут английские или немецкие блогеры или журналисты, ориентируя, тем самым, на обращение к соответствующим ресурсам.

Т а б л и ц а 13
Самооценивание эффективности учебных, коммуникативных и аффективных действий (английский и немецкий языки)

Факторы информального самообучения	Английский язык как первый ИЯ		Немецкий язык как второй ИЯ		Средний балл, контрольная группа
	Средний балл до апробации	Средний балл после апробации	Средний балл до апробации	Средний балл после апробации	
	3,35	3,65	2,2	3,8	3,25
Метакогнитивный аспект (Самостоятельная постановка задач, успешность реализации поставленных задач, эффективность планирования видов деятельности и затрачиваемого времени, самоконтроль, самоанализ)					
Учебно-познавательный аспект (Использование разнообразных иноязычных источников / ресурсов в повседневной жизни, эффективность (удачность) отбора источников / ресурсов, эффективность (удачность) отбора нового языкового / речевого материала с точки зрения его познавательной ценности, эффективность систематизации новой информации)	3,9	4,2	1,8	3,9	3,4
Социальный аспект (Оценка количества социальных контактов, осуществленных на иностранном языке, оценка качества / эффективности / активности социальных контактов, осуществленных на иностранном языке)	2	2,1	1,0	2,4	2,5
Мотивационно-аффективный аспект (Степень личной мотивации регулировать / систематизировать свою учебную деятельность по овладению ИЯ в процессе повседневной жизни, чувство удовлетворения от самостоятельного занятия языком в контексте повседневной жизни, степень преодоления чувства страха перед иноязычным материалом и коммуникацией на иностранном языке)	3,7	3,8	2,1	3,7	3,6

<i>Иноязычная коммуникативная компетенция</i> (Оценка количества нового языкового и речевого материала, отобранного и зафиксированного в рамках повседневно-иноязычной деятельности, оценка качества запоминания данного материала, оценка частотности и эффективности использования нового материала в разных видах деятельности, степень совершенствования умений говорения, чтения, аудирования, письма, интеракции, медиации)	3,2	3,7	3,6	2,0	3,5	3,5
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

В своей практике мы также использовали такой прием: каждый раз, приходя к студентам после выходных или праздников, мы начинали занятие с просьбы подготовить краткое сообщение о том, что они прочитали, посмотрели, прослушали на ИЯ в свободное время, общались ли с носителями языка и каковы их впечатления.

Среди студенческих комментариев в третьей графе карты (см. табл. 2) выделим три категории: описание цели выбора данных материалов, выражение отношения к выбранным ресурсам, описание достигнутых результатов. При выборе материалов, планировании работы и оценке результатов студенты, изучающие английский как первый и немецкий как второй ИЯ, руководствовались разными мотивами. В случае, если у студентов уже имелся языковой опыт (изучение английского языка началось еще в школе), мотивационное значение имела содержательная составляющая: при выборе ресурса студенты оттачивались от его содержания, своих интересов, и только затем углублялись в языковые моменты. У студентов же, изучающих второй ИЯ на уровне A2/A2+, при выборе материала превалировала языковая составляющая (степень лексической и грамматической сложности), а содержательная обладала важным, но все же вторичным значением.

Как отмечалось, в начале и конце апробации студентам было предложено осуществить самооценивание эффективности учебных, коммуникативных и аффективных действий самообучения английскому (немецкому) языку в повседневной жизни (по 5-балльной шкале). Каждый из названных компетентностных аспектов оценивался студентами на основе ряда параметров. Обратимся к результатам. В табл. 13 представим средние баллы по каждому аспекту (параметры, по которым студенты осуществляли самооценивание, даны в скобках).

Как видно из табл. 13, практически по всем аспектам наблюдается улучшение результатов. За время апробации произошел лишь один случай, когда студент в конце эксперимента выставил себе гораздо более низкие баллы, чем в начале. Из беседы со студентом стало ясно, что такое положение вещей вызвано утратой мотивации и интереса, а также нежеланием продолжать обучение в институте иностранных языков. Полагаем, этот случай позволяет выдвинуть гипотезу о наличии зависимости между мотивацией к повседневному систематическому самообучению ИЯ и мотивацией на уровне институционального образования. Дальнейшее исследование должно проверить существование такой зависимости.

Заключение

В целом полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о достаточно успешной (в соответствии с большинством из описанных показателей) реализации управляемого этапа информального самообучения ИЯ, организованного с помощью технологии использования

рефлексивной карты. Вместе с тем эксперимент позволил выявить ряд проблемных моментов, описанных выше, которым будет уделено особое внимание на следующем этапе исследования. Изложенные и проанализированные в статье данные с высокой степенью вероятности позволяют предположить, что управляемый тип самообучения иностранным языкам в среде неформального образования может успешно способствовать развитию характеристик обучающегося как «социального агента» при условии достаточной мотивации со стороны студента, использования инструмента планирования и управления (рефлексивной карты), а также активизации в повседневном контексте совокупности коммуникативных модулей: рецепции, продукции, интеракции, медиации.

Литература

1. **Становление** постнеклассического педагогического образования / О.Г. Хмелева и др. / под ред. А.А. Веряева. Барнаул : БГПУ, 2007. 187 с.
2. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. М. : Неолит, 2017. С. 17–44.
3. **Хуторской А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. М. : Владос Пресс, 2005. 383 с.
4. **Сериков В.В.** Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М. : Педагогика, 1998. 228 с.
5. **Бим И.Л.** Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 2–7.
6. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
7. **Little D.** Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application // Die Neuen Sprachen. 1994. № 93 (5). P. 430–442.
8. **Тамбовкина Т.Ю.** Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.
9. **Джигза Н.Д.** Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования: автореф. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2013. 67 с.
10. **Коряковцева Н.Ф.** Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.
11. **Колесников А.А.** Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2018. 400 с.
12. **Лысак И.В.** Сетевизация культуры: на пути к обществу взаимной прозрачности // Манускрипт. 2018. № 4 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevizatsiya-kultury-na-puti-k-obschestvu-vzaimnoy-prozrachnosti> (дата обращения: 25.05.2019).
13. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg : Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2019).
14. **Профессиональные** пробы. Технология и методика проведения / С.Н. Чистякова и др. М. : Academia, 2014. 208 с.
15. **A Memorandum** on Lifelong Learning. Brussels, 2000. URL: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (date of access: 25.05.2019).
16. **Strategie** für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn : Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004. 121 s.

17. *Гаврилова И.В., Запруднова Л.А.* Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197–1200.
18. *Watkins K.E., Marsick V.J.* Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations // International Journal of Lifelong Education. 1992. Vol. 11, № 4. P. 287–300.
19. *Лискина Т.В., Паульзен Н.С.* Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 4 (электронный журнал). DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).4.
20. *Колесников А.А.* К проблеме овладения иностранным языком в контексте информального образования // Язык и культура. 2018. № 43. С. 148–164. DOI: 10.17223/19996195/43/10

Сведения об авторах:

Колесников Андрей Александрович – доцент, доктор педагогических наук, профессор Института иностранных языков, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Лискина Тамара Владимировна – ассистент, Институт иностранных языков, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: listpismo@mail.ru

Поступила в редакцию 10 ноября 2019 г.

GUIDED SELF-STUDY OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF INFORMAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EMPIRICAL RESEARCH AMONG STUDENTS OF THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

Kolesnikov A.A., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

Liskina T.V., Assistant to the Institute of Foreign Languages, Ryazan State University (Ryazan, Russia). E-mail: listpismo@mail.ru

Abstract. A new educational reality is characterized by a paradigmatic “shift” towards identity and metacognitive priorities, as well as the independent design of learners’ individual educational space taking into account their role in the system of social interactions in a new type of society (open, network-connected, integrated). Under these conditions, foreign language teaching should ensure the mastering of a “social agent” role by a student of a linguistic university, that is, to promote the formation of an active and flexible individual who is ready for self-realization in different types of social intercultural interactions that are of interest to him and capable of maintaining and facilitating the processes of interaction. Traditional institutional forms of education are not able to solve this problem to the full; there is a necessity to expand the boundaries of the educational space considering the informal (everyday and lifelong) type of self-education. The article characterizes and compares the informal aspect of language education with the formal and non-formal aspects. Relating to foreign languages study, the three types / stages of informal self-education are identified and described: these are guided (regulated by the teacher), partially guided and fully independent self-education. The conducted empirical study touched upon the first, guided type. It was aimed at testing the effectiveness of the methodology of foreign languages self-learning in the context of informal education with the help of the previously developed technique of goal-setting, planning and self-evaluation on the basis of “The reflexive overview of everyday foreign language self-learning”. The article examines the stages of work organization with the use of this technique: conducting a kick-off meeting class; discussing the intermediate results; summing up the semester results. The article also includes the results (in the form of percentage data) of experimental validation among students of the Institute of foreign languages of the Ryazan State University. The analysis was carried out on the basis of quantitative data and their interpreta-

tion on the following items: types and content of foreign language resources used by students, materials and tools used in informal self-learning, frequency of usage of these resources, techniques and methods of foreign language activities in everyday life, effectiveness of meta-cognitive strategies (goal setting, planning, self-control) in informal context, self-evaluation of educational, communicative and affective actions.

Keywords: Informal education; guided self-study of foreign languages; reflexive “map”.

References

1. Khmeleva, O.G., Andreeva, G.A., Makhova, I.Yu., Veryayev, A.A. (2007) Stanovleniye postneklassicheskogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The formation of post-non-classical pedagogical education]. Barnaul, BGPU. 187 p.
2. Tareva, E.G. (2017) Mezhekul'turnyy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya [Intercultural approach in the methodological system of modern social and humanitarian knowledge]. Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novyye sotsiogumanitarnyye tsennosti. [Dialogue of cultures. Culture of dialogue: people and new socio-humanitarian values]. Moscow, Neolit, pp. 17-44.
3. Khutorskoy, A.V. (2005) Metodika lichnostno-oriyentirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu [Methods of student-centred learning. How to teach everyone in different ways]. Moscow, Vldos Press. 383 p.
4. Serikov, V.V. (1998) Lichnostno oriyentirovannoye obrazovaniye: poisk novoy paradigmy [Learner oriented education: the search for a new paradigm]. Moscow, Pedagogy. 228 p.
5. Bim, I.L. (2011) Chto novogo privnosit lichnostno-oriyentirovannaya paradigma v obrazovaniye podrastayushchego pokoleniya [What the individual-oriented paradigm brings to education of the youth generation]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School. 10. pp. 2-7.
6. Sysoyev, P.V. (2014) Individual'naya trayektoriya obucheniya: chto eto takoye? [Individual learning path – what is it?]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School. 3. pp. 2-12.
7. Little, D. (1994) Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. Die Neueren Sprachen. 93(5). pp. 430-442.
8. Tambovkina, T.Yu. (2007) Samoobucheniye inostrannym yazykam kak podsystema vuzovskogo lingvisticheskogo obrazovaniya. Avtoref. Diss. Dokt. [Self-study of foreign languages as a subsystem of university linguistic education. Thesis of doct. diss.]. Moscow, 50 p.
9. Dzhiga, N.D. (2013) Psikhologo-akmeologicheskaya kontseptsiya sozdaniya produktivnogo subyekta obrazovaniya. Avtoref. Diss. Dokt. [Psychological and acmeological concept of creation of a productive subject of education. Thesis of doct. diss.]. Kostroma. 67 p.
10. Koryakovceva, N.F. (2018) Produktivnoye yazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmi [Product-based language learning from the perspective of developmental education]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign languages in school. 2. Pp. 2-10.
11. Kolesnikov, A.A. (2018) Proforiyentatsionnoye obucheniye inostrannym yazykam v shkole i vuzе: ot teorii k tekhnologii [Vocation-focused foreign languages teaching in school and university: from theory to technology]. Ryazan: RSU Publ. 400 p.
12. Lysak, I.V. (2018) Setevizatsiya kul'tury: na puti k obshchestvu vzaimnoy prozrachnosti [Internetization of culture: on the way to the society of mutual transparency]. Manuscript. 4(90). Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevizatsiya-kul'tury-na-puti-k-obshchestvu-vzaimnoy-prozrachnosti> (accessed: 25.05.2019).
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018) Strasbourg, Council of Eu-

- rope. Mode of access: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 25.05.2019).
14. Gaponenko, A.V., Chistyakova, S.N., Rodichev, N.F., Lerner, P.S. (2014) *Professional'nyye proby. Tekhnologiya i metodika provedeniya* [Professional tryouts. Technology and methodology]. Moscow, Academia. 208 p.
 15. A Memorandum on Lifelong Learning. (2000) Brussels, 2000. Mode of access: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (accessed: 25.05.2019).
 16. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. (2004) Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 121 p.
 17. Gavrilova, I.V., Zaprudnova, L.A. (2016) Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya [Formal, non-formal and informal models of education]. *Molodoi uchenyi = Young scientist*. 10. pp. 1197-1200.
 18. Watkins, K.E., Marsick, V.J. (1992) Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 11, No. 4. Pp. 287–300.
 19. Liskina, T.V., Paulsen, N.S. (2017) *Vozmozhnosti organizatsii uchebnogo protsessa pri obuchenii inostrannym yazykam v kontekste informal'nogo vida obrazovaniya (uroven' yazykovogo vuza)* [Possibilities for organization of educational process in teaching foreign languages in the context of informal education (linguistic university level)]. *Baikal Research Journal*. Vol.8, No.4. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).4.
 20. Kolesnikov, A.A. (2018) *K probleme ovladeniya inostrannym yazykom v kontekste informal'nogo obrazovaniya* [To the problem of mastering a foreign language in the context of informal education]. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. 43. pp. 148-164.

Received 10 November 2019