

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2018-3-38-154-160

Олександр Леонідович Шумський,
кандидат педагогічних наук, докторант
Запорізького національного університету,
email: oll123@meta.ua

ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЛІНГВОСАМООСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності до лінгвістичної самоосвіти впродовж життя в процесі їхньої професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Розглянуто сутність і структуру ціннісно-мотиваційного компонента означеної готовності. Доведено, що саме мотиваційна сфера студентів як система мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість усвідомлено самостійно оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, є рушійною силою для лінгвосамоосвітнього процесу. Обґрунтовано, що домінуючим мотивом лінгвосамоосвітньої діяльності є розуміння студентами лінгвосамоосвіти як життєво та професійно значущої цінності.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, мотиваційна сфера, мотиви, самомотивація, мотиваційні орієнтації, спонуки, потреби, інтерес.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко розвивається, зростає роль самоосвіти, стаючи пріоритетом у становленні особистості. Для вчителя іноземних мов цей процес передбачає насамперед постійну роботу з підтримання та підвищення рівня володіння мовою, що вивчається, шляхом лінгвістичної самоосвіти через збагачення іншомовних знань і розвиток мовленнєвих навичок та вмінь, які, за відсутності постійної іншомовної практики, мають тенденцію до деавтоматизації. Як показало дослідження, значна частина вчителів іноземних мов зазнає труднощів щодо організації та реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності через відсутність відповідної підготовки або її недостатність для практичної діяльності. Тому, враховуючи нагальну потребу вчителів іноземних мов у лінгвосамоосвітній діяльності, ми вважаємо, що цілеспрямоване формування готовності до цієї діяльності, що виступає як підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов, необхідно розпочинати ще під час навчання у ВНЗ і розглядати як першочергове завдання вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науково-педагогічній думці представлено низку наукових досліджень, у яких порушено питання організації самостійної іншомовної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Малихін); дидактичні умови організації та індивідуалізації самостійної навчальної іншомовної діяльності (М. Малоіван) як у структурі фахової підготовки у ВНЗ (О. Копил), так і в процесі неформальної лінгвістичної самоосвіти (І. Бокун); обґрунтовується значущість автономії як запоруки ефективності майбутньої професійної діяльності (О. Смольникова).

Мета статті – розглянути ціннісно-мотиваційний компонент структури готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційна сфера, будучи складним, багаторівневим регулятором поведінки й діяльності особистості, охоплює потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо. Феномен «мотивація» безпосередньо пов'язаний із системою людських цінностей, адже, як підкреслював С. Рубінштейн, мотивація детермінується цінностями, і тому питання мотивації та мотивів можна розглядати лише в контексті проблеми цінностей [1, с. 59]. Ціннісне ставлення передбачає «наявність внутрішньої позиції особистості, що виникає в ситуації вільного вибору» і тлумачиться як «значущість того чи іншого явища для суб'єкта і визначається його усвідомленими та неусвідомленими потребами, вираженими у вигляді інтересу або мети» [2, с. 49–51]. Таким чином, ціннісне ставлення майбутнього вчителя іноземних мов до лінгвосамоосвіти одночасно виступає і передумовою, і результатом його лінгвосамоосвітньої діяльності, в процесі якої відбувається засвоєння і створення власного «світу іншомовної самоосвіти». Зважаючи на те, що цінності набувають форми мотивів, а отже, визначають структуру мотиваційної сфери, усвідомлення студентами лінгвосамоосвіти як життєво та професійно значущої цінності стає домінуючим мотивом лінгвосамоосвітньої діяльності.

У структурі особистості мотивація як процес, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні та перетворює зовнішній вплив на внутрішнє прагнення, посідає особливе місце та є основним, родовим поняттям, що використовується для визначення рушійних сил поведінки та діяльності людини, в тому числі й лінгвосамоосвітньої діяльності. Мотивація як динамічний психофізіологічний процес, що керує поведінкою індивіда, спрямованістю, організованістю, активністю його особистості, а

також істотно впливає на характер діяльності та сталість інтересу до її продовження, може бути стійкою та нестійкою, позитивною та негативною, зовнішньою та внутрішньою. Стійка мотивація завжди ґрунтується на першорядних потребах людини і не потребує додаткового підкріплення. Нестійка мотивація, навпаки, вимагає постійного підкріплення. Зовнішня мотивація не пов'язана безпосередньо із суб'єктом і викликається обставинами, що перебувають за межами його впливу. Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом діяльності самого суб'єкта і мало залежить від зовнішніх обставин. Позитивна мотивація ґрунтується на позитивних стимулах, негативна – на негативних. Негативна мотивація, як правило, є більш сильною та дієвою, але тільки у відносно короткій термін; при цьому вона може забирати велику кількість психічної енергії. У багатьох визначеннях мотиву в ролі ключового моменту підкреслюється його усвідомленість. Мотив тлумачиться як свідома спонука для певної дії, що стає безпосередньою причиною дій людини в зовнішньому світі. Більшість учених [3; 4] дотримується односпайної думки про те, що мотивація – це один з ключових чинників, що впливають на темп і успішність вивчення іноземної мови. Саме мотивація забезпечує первісний стимул до вивчення іноземної мови, а в подальшому стає рушійною силою для підтримання тривалого і часто трудомісткого самоосвітнього процесу.

У рамках дослідження під мотивацією ми розуміємо сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають особистість до лінгвосамоосвіти, визначаючи її межі, зміст і форми, надають спрямованості, орієнтованої на досягнення особистісно значущих лінгвосамоосвітніх цілей. На думку О. Леонтьєва, мета стає мотивом дії, якщо ця дія набуває для людини свого ціннісного сенсу та особистісної значущості [5, с. 202]. Якщо ж діяльність не має сенсу, тобто участь у ній не сприймається людиною як суб'єктивно значуща, приваблива особисто для себе, це означає її неготовність до здійснення цієї діяльності. У випадку збігу мотиву та мети діяльності створюються сприятливі умови не лише для досягнення кінцевого результату діяльності, але й для розвитку особистості студента. Розбіжності між мотивами та цілями діяльності стають перепорою для розвитку особистості.

Характер мотивації певною мірою визначається конкретним змістом діяльності, а будь-яка діяльність спонукається не одним мотивом, а їх складним поєднанням. Виходячи з того, що лінгвосамоосвітня діяльність студентів – майбутніх учителів іноземних мов, маючи різні джерела (як зовнішні, так і внутрішні) стимулювання її активності, є полімотивованою, її мотиваційну основу, на наш погляд, мають утворювати групи мотивів, обумовлені специфікою та особливостями означеної діяльності, а саме: мотиви самоосвіти, соціальні мотиви, мотиви досягнення.

Розглянемо детальніше перелічені групи мотивів лінгвосамоосвітньої діяльності.

Ураховуючи те, що мотиви безпосередньо пов'язані зі змістом тієї діяльності, яку вони спонукають, варто зазначити, що адекватними лінгвосамоосвітній діяльності можуть бути «лише мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дії, або ... мотиви власного зростання, власного вдосконалення» [6, с. 117]. Таким чином, у процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти необхідно передусім актуалізувати мотиви самоосвіти, що стимулюють розвиток внутрішніх сил студента, його прагнення піднятися в навчанні на більш високий рівень володіння мовами, що вивчаються, через збагачення мовних знань і розвиток своїх здібностей, навичок та вмінь у різних сферах застосування іноземної мови, а також набуття нових додаткових фонових знань у галузі іноземної мови з метою розвитку лінгвістичного мислення та підвищення рівня загальної ерудиції.

До групи мотивів самоосвіти ми відносимо пізнавальні та лінгвоавтодидактичні мотиви. На наш погляд, доцільним є насамперед звернути увагу на пізнавальні мотиви, які в контексті лінгвосамоосвіти полягають в оволодінні новими іншомовними знаннями та закономірностями їх використання, в розумінні не лише необхідності їх засвоєння, але й у прагненні їх розширення, поглиблення і систематизації з метою як розширення кругозору, так і використання в професійних цілях. У рамках нашого дослідження пізнавальні, внутрішні, мотиви самонавчання, характеризуються інтересом до процесу пізнання, сприяють розвитку вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності й дозволяють сформувати мотиви до самоосвіти впродовж усього життя. Лінгвоавтодидактичні мотиви, що спонукають до лінгвосамоосвітньої діяльності, спрямовані на засвоєння способів набуття іншомовних знань і прийомів саморозвитку мовленнєвих умінь та навичок, а також на самостійне вдосконалення стратегій для підтримання і підвищення рівня своїх мовних знань, умінь та навичок за рахунок неперервної лінгвосамоосвіти.

Слід зазначити, що лінгвосамоосвітня діяльність, яка здійснюється студентами вищих педагогічних навчальних закладів, є не лише особистісно, але й суспільно значущою, оскільки відповідає соціальній сутності людини та у зв'язку з цим відбиває базові соціальні потреби індивіда (наприклад, досягнення гідного суспільного статусу, визнання, обов'язок і відповідальність перед колегами, учнями та їхніми батьками тощо). Крім того, соціальні мотиви дозволяють виявити внутрішні суперечності та визначити цілі саморозвитку особистості. Саме тому групу соціальних мотивів, що охоплює мотиви, пов'язані з розумінням соціальної необхідності та значущості лінгвосамоосвіти, ми розглядаємо як зовнішню спонуку стосовно лінгвосамоосвітньої діяльності. До цієї групи ми відносимо соціально-професійний, інструментальний (або

прагматичний) мотиви, а також мотиви обов'язку, самореалізації та самоствердження.

Зважаючи на те, що неперервна лінгвосамоосвіта є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя іноземних мов та запорукою його саморозвитку і професійного самовдосконалення, важливу роль у підготовці до післявузівського етапу самонавчання мов відіграє соціально-професійна мотивація, яка визначається прагненням стати висококваліфікованим фахівцем за рахунок оволодіння шляхом лінгвосамоосвіти знаннями, вміннями та навичками, що можуть бути реалізовані в рамках професійної діяльності. З мотивом соціально-професійної спрямованості, який характеризується почуттям соціального та професійного обов'язків та власного соціального позиціонування, тісно пов'язаний мотив самореалізації, який полягає в прагненні особистості в повному обсязі реалізувати свої здібності, можливості, набутий досвід лінгвосамоосвітньої діяльності в навчальній або професійній діяльності, що реалізується нею. З мотивом самореалізації також пов'язаний мотив обов'язку (почуття відповідальності за результати власної лінгвосамоосвітньої діяльності), мотив самоствердження (прагнення виділитися в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів або повагу колег по роботі) та мотив самоактуалізації, адже «здорова людина мотивується, переважно, потребою розвиватися та актуалізувати найбільш повною мірою свій потенціал та здібності» [7, с. 108]. Інструментальна мотивація характеризується прагматичними міркуваннями щодо оволодіння іноземною мовою, такими як прагнення до професійного зростання, матеріального добробуту, підвищення свого соціального статусу тощо.

Одним з найбільш значущих для лінгвосамоосвітньої діяльності видів мотивації є мотивація досягнення, що є рушійною силою для реалізації всіх попередніх груп мотивів. На думку Дж. Аткинсона (J. Atkinson) та ін., під мотивацією досягнення, до якої може бути застосовано критерій успішності, слід розуміти мотивацію, спрямовану на найкраще виконання діяльності, на досягнення високих результатів або, щонайменш, прагнення перевершити свої попередні показники [8]. Мотивація досягнення може бути як внутрішньою, пов'язаною із власним бажанням суб'єкта виконувати діяльність, спонукою якої виступає або внутрішній інтерес і потенційне задоволення від її успішного виконання, або задоволення інших потреб особистості, так і зовнішньою, пов'язаною з прагненням до досягнень через або зовнішні вимоги, або внутрішні, які виходять із самого суб'єкта. Мотивація досягнення може бути як позитивною, так і негативною. Основу позитивної мотивації становлять позитивні стимули, негативною – негативні. Так, мотив досягнення успіху в лінгвосамоосвітній діяльності стимулює у студентів прагнення досягати досконалості «в ході немовби постійного змагання з самим собою ...» [9, с. 12]. При цьому саме прагнення досягнути бажаного успіху в лінгвосамоосвітній діяльності, оволодівши при цьому новими знаннями, вміннями та навичками, виступає як провідний мотив лінгвосамоосвіти. Негативні мотиви – мотиви уникнення невдач або неприємностей – обумовлюють прагнення індивіда не допустити несприятливого розвитку подій у тих ситуаціях, де результати його діяльності підлягають зовнішньому оцінюванню, наприклад, викладачами, колегами, одногрупниками, або «сплохувати» через занижену самооцінку, невпевненість у своїх здібностях тощо.

Важливим для визначення мотиваційної сфери лінгвосамоосвіти є виявлення мотиваційних орієнтацій як комплексу спонук, об'єднаних спільною спрямованістю на самоосвітню діяльність. На наш погляд, найбільш релевантними задачам лінгвосамоосвітньої діяльності щодо її продуктивності є мотиваційні орієнтації на процес і результат цієї діяльності. Спираючись на теорію імпліцитних технологій К. Двек (C. Dweck) [10], ми вважаємо, що одним із ключових чинників внутрішньої детермінації лінгвосамоосвіти є збільшення впливу в структурі мотивації компонента, процесуально опосередкованого розвитком пізнавальної діяльності (learning goals), а саме: посилення орієнтації на процес «оволодіння майстерністю», мистецтвом конструктивного, творчого вивчення мови та ефективними прийомами її вивчення, на постійне вдосконалення цього виду діяльності, розвиток пізнавальних мотивів. Підвищення ж значущості результативного компонента мотивації (performance goals) – орієнтація на конкретний прагматичний результат, розвиток мотивів благополуччя, успіху та особливого мотиву уникнення невдач – призводить до зниження успішності лінгвосамоосвітньої діяльності. Так, мотивація оволодіння іноземною мовою, орієнтована виключно на вирішення з її допомогою конкретних прагматичних задач, відрізняється нестійкістю, особливо якщо суб'єкт неспроможний отримувати певне задоволення від самого процесу вивчення мови. Таким чином, за висновком К. Двек, для високого рівня мотивації до навчальної (а в контексті нашого дослідження – лінгвосамоосвітньої) діяльності характерним є домінування орієнтації на процес, для середнього – на результат, для низького – на уникнення невдач.

Слід зазначити, що в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності відбувається розширення спектру мотивів та зміни в їх співвідношенні в мотиваційній сфері особистості студента. Зокрема, модифікується ієрархія мотивів та підвищується ступінь їх усвідомленості; найбільшого впливу набувають мотиви самоактуалізації та самореалізації. Дієвим інструментом активізації лінгвосамоосвітньої діяльності є самомотивація, що тлумачиться науковцями як мотивація, що виходить із внутрішньої Я-концепції [11]. Грунтуючись на вищевикладеному, самомотивацію до лінгвосамоосвіти ми можемо визначити як процес

створення, підтримання та реалізації без зовнішнього підкріплення власних мотивів підвищення рівня володіння іноземними мовами, що базуються на свідомому виборі людини і спрямовані на задоволення її потреб у постійному самовдосконаленні мовних знань та мовленнєвих умінь. Розуміючи мотивацію як когнітивно-афективний процес, орієнтований на стимулювання і підтримання поведінки, що має конкретну мету, дослідниками в галузі когнітивної психології було доведено, що самомотивацію неможливо сформувати, її можна лише стимулювати [12, с. 78]. Психологічним механізмом, що регулює процес самомотивації, компенсуючи дефіцит спонуки до лінгвосамоосвітньої діяльності та забезпечуючи свідоме подолання особистістю внутрішніх перепон і труднощів на шляху до досягнення поставлених цілей, є вольова саморегуляція. З механізмами вольової саморегуляції також тісно пов'язані механізми емоційної саморегуляції, які разом утворюють складну систему емоційно-вольової саморегуляції лінгвосамоосвітньої діяльності та поведінки студента. Достатній рівень сформованості вміння студента керувати власною емоційно-вольовою сферою як внутрішній регулятор цієї діяльності є однією з передумов її успішної організації та реалізації.

Загальновідомо, що мотив не виникає в разі відсутності тієї чи іншої потреби, яка розглядається в психології як «стан живого організму, що потребує для свого існування щось, що перебуває за межами його самого і є предметом потреби» [13, с. 39]. Виходячи з того, що потреби людини не формуються поза її свідомістю, саме усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов суспільної та особистісно професійної значущості лінгвосамоосвіти і зумовлює виникнення у них потреби в лінгвосамоосвітній діяльності.

Потребу в лінгвосамоосвіті ми розглядаємо як багатокомпонентну категорію, що складається з: 1) потреби в знаннях, необхідних для здійснення успішної іншомовної діяльності, а також знаннях, потрібних для власного та професійного розвитку. Саме пізнавальні потреби є стимулом для постійної, цілеспрямованої самоосвіти, що не завершується разовим досягненням запланованих результатів, а продовжується кожного разу на новому рівні продуктивної активності, формуючи нові мотиви пошуку, самостійного відкриття або набуття нових знань у формі самоосвітньої системи; 2) потреби в лінгвосамоосвітній діяльності, спрямованій на набуття нових іншомовних знань; 3) потреби в оволодінні певними способами, прийомами, навичками та вміннями набуття знань, що в цілому відрізняє здійснення лінгвосамоосвіти від інших видів пізнавальної діяльності; 4) потреби як у практичному застосуванні одержаних знань, так і в пошуку нових пізнавальних проблем і нових способів їх вирішення; 5) потреби в позитивних емоціях від результатів своєї лінгвосамоосвітньої діяльності. Варто зауважити, що не слід ототожнювати потребу в лінгвосамоосвіті та потребу в знаннях, що набуваються при цьому, оскільки пізнавальна потреба як усвідомлена студентами необхідність у набутті знань, прагнення оволодіти ними для вирішення пізнавальних і практичних задач, а також потрібна у конкретному способі набуття знань, який відрізняє самоосвіту від інших видів пізнавальної діяльності, є складовою більш широкої, родової категорії «потреба в лінгвосамоосвіті». Найважливішою умовою формування стійкої потреби в лінгвосамоосвіті є емоційний компонент мотиваційної сфери, обумовлений ступенем особистої залученості та орієнтованості на особистісний ціннісний сенс лінгвосамоосвітньої діяльності, яка спонукається і підтримується емоційним станом. Серед різних емоцій, на основі яких у студентів формується позитивне ставлення до лінгвосамоосвіти, домінуючим є інтерес, який відіграє істотну роль у розвитку пізнавальних функцій (мислення і пам'яті) особистості і забезпечує афективну підтримку процесу лінгвосамоосвітньої діяльності. Інтерес як бажання вдосконалювати свої знання та вміння для досягнення майстерності в певній діяльності завжди має емоційно-пізнавальну спрямованість. Тому саме пізнавальні інтереси сприяють розвитку вмінь лінгвосамоосвітньої діяльності і дозволяють сформувати мотиви до лінгвосамоосвіти та саморозвитку протягом усього життя. Слід урахувати те, що сформованість пізнавальних інтересів слугує передумовою для розвитку професійних уподобань і намірів студентів. Тому досягнення узгодженості пізнавального інтересу з професійним сприятиме інтенсифікації процесу лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов та підвищенню її продуктивності за рахунок активізації прагнення до постійного поповнення запасу спеціалізованих і фонових знань та їх використання на практиці.

Висновки. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що ми розглядаємо мотиваційну сферу студентів у процесі формування їхньої готовності до лінгвосамоосвіти як систему мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість цілеспрямовано оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, організувати свою лінгвосамоосвітню діяльність за власною ініціативою.

У ході подальших наукових досліджень плануємо визначити і схарактеризувати рефлексивний компонент лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаних джерел та літератури

1. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.

2. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2003. – 576 с.
3. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning / Z. Dornyei // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31. – Iss. 3. – P. 117–135.
4. Veronica S. Motivation in language learning [Electronic resource] / S. Veronica – Access mode: <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/099.pdf>.
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Maslow A. Toward a psychology of being: Self-actualization and the hierarchy of human needs / A. Maslow. – Hoboken : John Wiley & Sons, 1991. – 304 p.
8. Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. The achievement motive / J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell. – Eastford, CT: Martino Fine Books, 2015. – 412 p.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. – 212 p.
11. Ushioda E. Developing a dynamic concept of motivation / E. Ushioda. – In: T. Hickey & J. Williams (Eds.), Language, education and society in a changing world. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – P. 239–245.
12. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms / A. L. Brown. – In: E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. – P. 65–116.
13. Sermanshahi E. Effect of Social Context on Motivation and Achievement of EFL Students: Integrative Motivation or Instrumental Motivation: Which one is better? / E. Sermanshahi, G. Reza. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 80 p.

Александр Леонидович Шумский,
кандидат педагогических наук,
докторант Запорожского национального
университета,
email: oll123@meta.ua

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЮ

В статье обоснована необходимость целенаправленного формирования у будущих учителей иностранных языков готовности к лингвистическому самообразованию в течение жизни в процессе их профессиональной подготовки в высших педагогических учебных заведениях. Рассмотрена суть и структура ценностно-мотивационного компонента названной готовности. Доказано, что именно мотивационная сфера студентов как система мотивов, потребностей, интересов, ценностно-смысловой ориентации и целей, которые побуждают личность осознанно самостоятельно овладевать иноязычными знаниями, умениями и навыками, выступает движущей силой лингвосамообразовательного процесса. Обосновано, что доминирующим мотивом лингвосамообразовательной деятельности является понимание студентами лингвосамообразования как жизненно и профессионально значимой ценности.

Ключевые слова: лингвосамообразование, мотивационная сфера, мотивы, самомотивация, мотивационные ориентации, побуждения, потребности, интересы.

Oleksandr Shums'kyi,
Candidate of Sciences in Pedagogy, Candidate for
a Doctor of Sciences degree at Zaporizhzhia
National University,
email: oll123@meta.ua

VALUE-MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE STRUCTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PREPAREDNESS FOR LINGUISTIC SELF-EDUCATION

Introduction. In the modern world, one can observe the growth of the role of self-education. Taking into account the importance of linguistic self-educational activities for foreign languages teachers, we believe that purposeful forming their preparedness for these activities should be integrated in the system of higher pedagogical

education.

Purpose. *The paper is aimed at considering value-motivational component of the structure of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education.*

Methods. *Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of theoretical and methodological aspects of analysing the structure of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education make up the basis of this research.*

Results. *Being a complex, multilevel regulator of the personality's behaviour and activities, motivational sphere includes needs, motives, interests, ideals, aspirations, aims, emotions, norms, values, etc. The foreign languages teacher's values-based attitude to linguistic self-education simultaneously acts as a prerequisite and result of his or her linguistic self-educational activities, within which the «individual world of language self-education» is being created. In view of the fact that values take the form of motives, and that is why determine the structure of motivational sphere, the students' consciousness of linguistic self-education, as a vitally and professionally important value, becomes a dominant motive of linguistic self-educational activities. Within the research we regard «motivation» as the aggregate of internal and external forces, which, stimulating the personality to being engaged in linguistic self-education, defining its scope, content and shapes, direct his or her to achieving personally significant linguistic self-educational goals. Since the fact that future foreign languages teachers' linguistic self-educational activities are multilingual, in our opinion, their motivational basis should be formed by the group of motives stipulated by the specificity and peculiarities of these activities, namely: motives of self-education, social motives, achievement motives. The first group of motives consists of cognitive and linguoautodidactic motives. The group of social motives is made up by socio-professional, instrumental (or pragmatic) motives as well as motives of obligation, self-realisation and self-affirmation. Motivation of achievement is one of the most significant types of motivation for linguistic self-educational activities. It acts as a driving force for realisation of all the other groups of motives. The motive of success reinforces students' aspiration to make progress in linguistic self-educational activities, acquiring appropriate knowledge and skills, and acts as the leading motive of linguistic self-education. It should be noted that in the process of linguistic self-educational activities the expansion of the range of motives and changes in their correlation in the motivational sphere of student's personality take place, in particular, the hierarchy of motives is modified and the degree of their consciousness rises; the motives of self-actualisation and self-realisation become the most influential ones.*

Originality. *In the research the value-motivational component of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education is analysed for the first time. It is defined that linguistic self-educational activities, having various sources (both external and internal) of stimulating these activities, are multimotivated and their motivational basis is made up by the groups of motives, stipulated by the specific character and particular features of these activities, namely: motives of self-education, social motives, achievement motives.*

Conclusion. *Summarising the above, it is relevant to say that we consider students' motivational sphere in the course of forming their preparedness for linguistic self-education as the system of motives, needs, interests, axiological orientation and goals, which put the personality on purposeful mastering foreign language knowledge and skills, organising his or her self-initiated linguistic self-educational activities.*

Within the further research we are planning to define and characterise the reflective component of future foreign languages teachers' linguistic self-educational activities.

Key words: *linguistic self-education, motivational sphere, motives, self-motivation, motivational orientations, stimuli, needs, interest.*

References

1. Rubinshtein S. L. Printsipy tvorcheskoi samodeiatel'nosti: k filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki / S. L. Rubinshtein // Voprosy psikhologii. – 1986. – No 4. – S. 101–108.
2. Slastionin V. A. Pedagogika: ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / V. A. Slastionin, I. F. Isaiiev, Ye. N. Shiiianov. – M.: Akademiia, 2003. – 576 s.
3. Dornyei Z. Motivation in second and foreign language learning / Z. Dornyei // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31. – Iss. 3. – P. 117–135.
4. Veronica S. Motivation in language learning [Electronic resource] / Veronica S. – Access mode: <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/099.pdf>.
5. Leontiiev D. A. Psikhologiya svobody: k postanovke problem samodeterminatsii lichnosti / D. A. Leontiiev // Psikhologicheskii zhurnal. – 2000. – Vol. 21. – No 1. – S. 15–25.
6. El'konin D. B. Izbrannyie psikhologicheskiiye trudy / D. B. El'konin. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 s.
7. Maslow A. Toward a psychology of being: Self-actualization and the hierarchy of human needs / A. Maslow. – Hoboken: John Wiley & Sons, 1991. – 304 p.
8. Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. The achievement motive / J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell. – Eastford, CT: Martino Fine Books, 2015. – 412 p.

9. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelia: kn. dlia uchitelia* / A. K. Markova. – M.: Prosveshcheniie, 1993. – 192 s.
10. Dweck C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* / C. S. Dweck. – Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group, 1999. – 212 p.
11. Ushioda E. *Developing a dynamic concept of motivation* / E. Ushioda. – In: T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – P. 239–245.
12. Brown A. L. *Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms* / A. L. Brown. – In: E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987. – P. 65–116.
13. Sermanshahi E. *Effect of Social Context on Motivation and Achievement of EFL Students: Integrative Motivation or Instrumental Motivation: Which one is better?* / E. Sermanshahi, G. Reza. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 80 p.

Отримано редакцією 13.09.2018 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2018-3-38-160-170

Андрій Васильович Шерудило,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: sherudilo2017@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

У статті розглянуто модель формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку ДЗОВ. Для її створення використано такі параметри: компоненти, мета, завдання, підходи та принципи побудови моделі, етапи, педагогічні умови, зміст, форми організації навчального процесу та позааудиторної роботи, методи навчання, результат упровадження моделі. Процес формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку в структурно-компонентній моделі представлено у вигляді взаємозв'язку цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та оцінно-результативного блоків.

Ключові слова: модель, моделювання, майбутні вчителі, інноваційні технології, дитячі заклади оздоровлення та відпочинку.

Постановка проблеми. Ефективне вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ) передбачає розроблення моделі цього процесу за допомогою методу моделювання. Сьогодні моделювання об'єктів освітнього процесу є одним з провідних методів результативного дослідження. Модель орієнтована на збалансоване функціонування досліджуваного процесу й містить структурні компоненти освітньої системи та етапи формування готовності в ході освітнього процесу, а також систему умов і факторів, реалізація яких забезпечує найбільшу ефективність.

У ході нашого дослідження констатовано, що у традиційній системі підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти не приділено достатньої уваги проблемі формування їхньої готовності до використання інноваційних технологій у ДЗОВ. Тому є необхідність розроблення моделі, реалізації методичної підготовки майбутніх фахівців до означеного аспекту їхньої діяльності та впровадження змісту, форм та методів підготовки на основі педагогічних принципів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку досліджували Т. Гаміна, С. Гертнер, Л. Іванова, Н. Казакова, Б. Кіндратюк, Н. Олійник, Т. Осипова Н. Четвергова, С. Цуприк, А. Шерудило [16] та ін.

Аналіз наукових доробків засвідчив, що дослідники приділяють особливу увагу моделюванню освітнього процесу в ЗВО з метою його вдосконалення та реалізації сучасних підходів до підготовки майбутніх фахівців. Проблеми моделювання діяльності фахівця висвітлювали Л. Кудринська, В. Міхєєв, Р. Серветник, А. Дахін, Т. Соколенко, Г. Федоров. Зокрема, питання моделювання в педагогічних дослідженнях розглядаються в працях С. Архангельського, Ю. Конаржевського, Є. Лодатка та ін.

Однак аналіз наукової літератури засвідчив відсутність досліджень з моделювання процесу