

## СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВІВ СУБ'ЄКТНОГО ВКЛЮЧЕННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

О. С. ЦОКУР

Модернізація вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, з огляду на неухильне розширення міжнародних контактів, розповсюдження мережі телекомунікацій, персональних комп'ютерів і зростаючу можливість виходу в Інтернет, спрямована, передусім, на здійснення підготовки творчої особистості вчителя іноземної мови з іміджем професіонала інноваційного типу. Останній пов'язується з досягненням учителем особливого авторитету у сфері трансляції цінностей національної і світової культури, його здатністю створити сприятливі умови для соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління, з урахуванням особливостей її внутрішнього світу, потреб, перспектив розвитку й пізнавальної активності. Це передбачає принципову перебудову психологічної структури професійної діяльності вчителя іноземної мови як процесу рефлексивного управління, а також оволодіння ним своєю новою професійною роллю – бути активним дослідником, діагностом, проектувальником, організатором і диспетчером продуктивної навчально-пізнавальної й іномовної мовленнєвої діяльності учня, тобто менеджером освіти.

Як наголошено у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, нові пріоритети й соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, сприяли значній активізації дидактичних досліджень у різних напрямках. Однак питання, які пов'язані з посиленням мотиваційного аспекту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема зумовлюючого оволодіння ним основами педагогічного менеджменту й самоменеджменту, формування у нього якостей менеджера у сфері освіти, до сьогодні не були предметом спеціального науково-педагогічного дослідження.

Водночас, необхідність таких наукових розробок є очевидною, оскільки без них неможливе запровадження у сучасну шкільну практику нових технологій навчання іноземних мов, що потребують реалізації функцій учителя саме як менеджера навчально-пізнавального процесу. Відтак, особливої соціально-педагогічної значущості набуває пошук шляхів вирішення об'єктивного протиріччя між реальним і необхідним рівнями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов при виконанні функцій своєї сучасної ролі.

Особлива актуальність і недостатній рівень розробленості теоретичного, методичного й практичного аспектів означеної проблеми обумовили вибір теми поданої статті, мета якої полягає в тому, щоб висвітлити способи стимулювання мотивів суб'єктного включення студентів факультету романо-германської філології у процес навчання у класичному університеті, зокрема у процесі вивчення педагогіки.

Проблема навчання студентів факультету романо-германської філології інтенсивно досліджується у декількох напрямках. Її теоретичне підґрунтя складають наукові доробки вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених вивченню сутності навчання студентів у вищій школі (А. Алексюк, К. Бабанський, В. Бондар, А. Вербицький, М. Левіна, І. Малафіїк, Л. Романишина); специфіки організації їхньої самостійної роботи (В. Буряк, М. Князян, О. Малихін, В. Яқунін); технологій навчання майбутніх менеджерів освіти (Л. Карашук, О. Кудрін, В. Маслов); форм і методів особистісно-орієнтованого та активного навчання майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі (Л. Голубенко, І. Зимня, Л. Кондрашова, С. Ніколаєва, О. Пехота, Д. Сердюков, В. Серіков, С. Скидан); психологічних механізмів професійного становлення особистості майбутнього фахівця (В. Брушинський, Л. Виготський, А. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.).

Обґрунтовуючи власну дослідницьку позицію, ми дотримувалися настанов теорії формування особистості на різних етапах онтогенезу (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Петровський,

В. Чудновський та ін.). Це зумовило розуміння процесу навчання студентів факультету романо-германської філології в контексті особистісно-діяльнісного підходу. Через це ми керувалися принциповими положеннями про єдність мотиваційно-потребнісної, змістовно-значеннєвої й операціонально-технологічної складових навчання, спрямованого на формування особистості майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі, а також про активність особистості й суспільний характер її відносин.

З урахуванням цього, а також ґрунтуючись на ідеях педагогіки гуманізму, особистісно-орієнтованого підходу, ми розглядали педагогічне керівництво діяльністю студентів експериментальної групи не як організований вплив на них, а як процес організації професійно-орієнтованого спілкування, співробітництва і співтворчості вихованців і наставників, педагогічної підтримки студентів в їхній професійно-особистісній самоорганізації й самореалізації. Цьому, за нашим припущенням, повинно було сприяти стимулювання актів суб'єктного включення студентів – майбутніх викладачів іноземних мов у процес навчання фахових та професійно орієнтованих дисциплін у класичному університеті.

Суттєво, що під час проведення дослідно-експериментальної роботи студенти – майбутні викладачі іноземної мови з перших днів навчання у класичному університеті залучалися до навчально-виховних ситуацій, які не пригнічуючі їхньої ініціативи й творчості, сприяли максимальному саморозкриттю й самореалізації на чотирьох рівнях вияву – як індивідів, індивідуальностей, суб'єктів навчального пізнання й діяльності, особистостей. Для досягнення цього викладач-експериментатор провів спеціально спрямоване діагностичне обстеження студентів експериментальної групи, застосовуючи різні методи соціологічного опитування, надаючи перевагу методам анкетування. Так, із перших днів навчання студентів було залучено до роботи з діагностичною анкетою «Студенти про себе й майбутню професію», розробленої Г. Акоповим, для того, щоб виявити їхню мотиваційну готовність до прийняття нової для себе соціальної ролі (бути студентом) і здійснювати необхідну для підтримки цього статусу пізнавальну активність і самостійність. У цьому контексті ми мали намір з'ясувати, наскільки розуміють наші випробувані значимість вікового періоду, в якому перебувають, як завершального етапу своєї освіти (тобто навчального життя студентів), моменту «старту» діяльності щодо освоєння соціальних функцій і ролей, і основної стадії своєї професіоналізації. А оскільки соціально-рольові прояви включають знання, розуміння й готовність прийняти роль і відповідну активність, то в нашому випадку роль студента тлумачилася як система його дій, очікуваних від нього суспільством, невиконання яких спричиняє втрату ним означеного соціального стану як особистості. Отже, для нас було важливим визначити міру інтерналізації ролі студента випробуваними, що припускає осмислення ними цілей навчання у класичному університеті й міри їх прийняття ними, тому що інтерналізована роль, – це «внутрішнє визначення індивідом свого соціального стану і його ставлення до цього положення й обов'язків, що впливають з нього» [1, с. 25].

Зокрема, спираючись на дані діагностики щодо рівнів інтерналізації соціальної ролі студента, викладач-експериментатор мав змогу для більш адекватного планування своїх виховних заходів щодо вибору найбільш раціональних способів суб'єктного включення випробуваних у процес навчання у вищій школі. Тому в межах теми спецкурсу «Формування навчальної діяльності студента» були розглянуто основні проблеми, з якими зіштовхуються майбутні викладачі іноземної мови у вищій школі у процесі оволодіння змістом професійної освіти впродовж навчання. Як завдання для самостійної роботи, випробуваним пропонувалося оцінити міру прояву в них показників сформованості навчальної діяльності. Оцінюванню підлягали такі показники: ставлення до навчальних предметів, поведінка студента в ситуації подолання труднощів, обсяг і регулярність користування навчальною літературою, якість виконуваної самостійної роботи, дисциплінованість у дотриманні строків виконання завдань для самостійної роботи, прояв ініціативи у виконанні навчальних вимог, результативність навчальних дій на всіх етапах аудиторного заняття або періоду виконання завдання, задоволеність навчальною роботою, міра ретельності у виконанні навчальних завдань. Самодіагностика рівнів сформованості компонентів навчальної діяльності студентів здійснювалася в межах такої шкали: бал «3» виставлявся за дуже яскравий прояв компонента навчальної діяльності студента; бал «2» – за його переконливий прояв; бал «1» – за слабкий прояв компонента; «0» – за відсутність даних про який-небудь прояв

ознак компонента навчальної діяльності. Відповідно до вищевикладеного, шкала рівнів, яка свідчить про міру прояву у студентів пізнавальної активності й ступінь сформованості компонентів навчальної діяльності, мала такий вигляд: 3,0–2,5 – високий рівень; 2,49–2,0 – достатній рівень; 1,99–1,5 – середній рівень; 1,49–1,0 – низький рівень; 0,99 і нижче – рівень об'єкта, який перебуває у стадії становлення.

У результаті, аналізуючи отримані результати, студенти експериментальної групи доходили висновку, що в реальній дійсності існує протиріччя між освітньою нормою та існуванням власних законів розвитку студента, що підвищує значимість його власної активності у процесі навчання у ВНЗ. При цьому активність майбутніх викладачів іноземної мови як вираження їхньої суб'єктності може йти у двох напрямках – *адаптивності*, тобто як пристосованості до вимог викладачів і норм суспільства, і *креативності*, що дозволяє їм постійно шукати й знаходити вихід у наявній ситуації, переборювати її, будувати для себе нову з опорою на наявні в індивідуальному досвіді знання й способи пізнавальної діяльності.

З огляду на це, саме на цих двох напрямках будувалася індивідуальна траєкторія професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови, оскільки засвоюючи заданий предметний зміст, вони не тільки отримували нову інформацію, а й можливість перетворювати її на основі власного вітагенного досвіду, тобто будували суб'єктну модель пізнання, в яку включаються не тільки логічно істотні, а й особистісно-значущі ознаки об'єктів, які пізнаються, і що не завжди збігається.

Як наслідок, розкриваючи студентам пріоритети нової – кредитно-модульної системи їхнього навчання, ми підводили їх до розуміння того, що в ній саме і надається можливість вибору студентами предметного змісту навчального матеріалу й способів його опрацювання тим, що в допомогу студентам розробляються рекомендації й технологічна допомога з вивчення навчальних предметів, де закладена ідея самостійного вибору, оскільки враховуються індивідуальні когнітивні особливості особистості (гуманітарій, мовна особистість, вторинна мовна особистість і т. д.), різні моделі пізнання (словесна форма, знаково-символічна, графічна тощо, а також рівні складності вивчення предметного змісту (серед яких перший рівень відповідає державному стандарту вищої освіти).

Разом з тим, ми підводили студентів до розуміння того, що ця система навчання припускає включення власне особистісних функцій і *суб'єктного* досвіду студента, що припускає наявність: ціннісного досвіду, пов'язаного з формування інтересів і мотивів навчання, моральних норм і переваг, ідеалів, переконань, що орієнтують зусилля студента; досвід рефлексії, який допомагає погоджувати орієнтировку з іншими компонентами суб'єктного досвіду; *досвід звичної активізації*, який орієнтує у власних можливостях і допомагає краще пристосувати свої зусилля до рішення значущих завдань; *операціональний досвід*, який поєднує конкретні засоби перетворення ситуацій і своїх можливостей; *досвід співробітництва*, який сприяє об'єднанню зусиль, спільному рішенню завдань.

Діагностична анкета «Самостійна професіоналізація», адаптуючи відому методику рефлексії професійного становлення, запропоновану М. Варбан [2], припускала шість питань, відповіді на які дозволяли викладачеві диференціювати студентів експериментальної групи на три підгрупи щодо міри прояву в них самостійності, відповідальності й активності у процесі професійного становлення як майбутніх викладачів іноземної мови – *самостійні*; *ті, кого ведуть*; *ті, які не визначилися*.

Крім того, у процесі спеціально змодельованих навчально-пізнавальних, навчально-професійних і навчально-виховних ситуацій викладачем-експериментатором заохочувався прояв студентами таких особистісних функцій, які, за В. Серіковим [4, с. 78], отримали такі назви: *функція вибірковості*, яка проявляється у здатності студента до самостійного вибору; *функція рефлексивності*, яка полягає у здатності студента адекватно оцінювати свої дії; *функція побутовості*, яка передбачає пошук студентом змісту свого студентського й особистого життя, а також творчості; *функція формування свого образу «Я»* як майбутнього викладача іноземної мови – професіонала; *функція відповідальності*, яка виходить із установки «Я відповідаю за все»; *функція автономності*, яка передбачає наявність позиції студента як автора своєї професійної біографії й долі, тобто як суб'єкта власного професійного саморозвитку, організатора й контролера своєї траєкторії професійного становлення в якості майбутнього викладача іноземної мови.

Діагностична анкета «Роль педагогіки у професійному становленні майбутнього викладача іноземної мови» містила вісім запитань. Відповіді на запропоновані запитання дозволяли виявити

студентів із позитивним, нейтральним і негативним ставленням до вивчення педагогіки в процесі навчання у класичному університеті. Діагностична анкета «Мотиви, що спонукають мене до вивчення педагогіки» була спрямована на вияв мотиваційного ядра особистості кожного студента щодо вивчення педагогічних ідей, концепцій і теорій задля встановлення їхніх мотивацій і професійних намірів, а також відповідних пізнавальних інтересів і схильностей.

Діагностична анкета «Роль знання педагогіки в моєму професійному майбутньому» була спрямована на вияв власної думки майбутніх викладачів іноземної мови щодо повноти розуміння ними ролі науково-педагогічних знань у їхній професійній діяльності. Для цього вони повинні були відповісти на два запитання: «Які перспективні можливості забезпечує знання педагогіки майбутнім викладачем іноземної мови?», «Що заважає йому успішно використовувати знання педагогіки у своїй професійній діяльності?»

Діагностична анкета «Моя міра включеності у процес навчання педагогіки» проводилася в середині шостого семестру навчання, оскільки передбачала накопичення відповідного досвіду участі студентів експериментальної групи в лекційно-семінарських заняттях з педагогіки та самостійної підготовки до них. Стратегічна позначка цієї анкети полягала в пошуку найбільш привабливих форм, методів і прийомів роботи зі студентами у процесі викладання педагогіки в напрямку задоволення їхніх освітніх потреб із врахуванням індивідуальних можливостей, інтелектуальних обмежень та інтересів. Результати анкетування дозволили також диференціювати студентів експериментальної групи відповідно до їх пізнавальної активності (активні – напівактивні – пасивні), як у процесі самостійної роботи, так і впродовж проведення занять із педагогічних дисциплін («Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»).

Важливо й те, що дані діагностики, отримані кожним студентом, були предметом обговорення на індивідуальній консультації з викладачем кафедри педагогіки, оскільки саме на наявній діагностичній основі вибудовувалася індивідуальна траєкторія професійного становлення кожного випробовуваного в межах професійно-педагогічної підготовки на основі розуміння ним суті діалектики між його навчанням педагогічних дисциплін і власним професійним розвитком в якості майбутнього викладача іноземної мови. При цьому ми спиралися на ідеї Л. Виготського щодо зони найближчого розвитку, згідно яких поняття особистості майбутнього викладача іноземної мови тотожно поняттю його професійної самосвідомості, яка формується [3].

Як наслідок, студенти експериментальної групи починали більш чітко уявляти, що актуальний розвиток – це успіхи й підсумки їхнього розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку – це їхній професійний розвиток на завтрашній день. І хоча обсяг даних понять для кожного конкретного студента індивідуальний, у силу існування специфічних властивостей особистості, але мінімально необхідні обсяги зони найближчого розвитку визначені стандартами їхньої професійної освіти, програмами навчання, що знаходять висвітлення у змісті пропонованих у рамках кожної навчальної дисципліни навчальних посібників. Тому тематичне планування навчальної роботи викладачем педагогіки проводилося насамперед із урахуванням індивідуальних особливостей студентів експериментальної групи, оскільки ми прагнули до того, щоб навчання педагогіці відбувалося в зоні їхнього найближчого розвитку.

Крім того, починаючи з першого курсу ми прагнули до розуміння студентами експериментальної групи особливостей вузівського навчання як спільної діяльності викладача й майбутнього викладача іноземної мови, що забезпечує засвоєння останнім необхідних професійних знань й способів мислення. При цьому акцент робився на тому, що якщо раніше суть педагогічно-виховних відносин при традиційній системі організації навчально-виховного процесу полягала в тому, що саме викладач вів студентів до наміченої мети (й чим твердіше й впевненіше він це робив, тим краще), а останні слідували за ним (і, відповідно, чим точніше виконують його вказівки, тим вище шанси на успіх), то в системі експериментального навчання, спрямованого на професійний розвиток майбутніх викладачів іноземної мови, суть відносин у системі «викладач – студент» принципово інша. Викладач у ході навчального процесу, спрямованого на успішне керування професійним становленням майбутніх викладачів іноземної мови, здійснює організацію навчально-пошукової й навчально-професійної діяльності, аналізуючи хід реального навчання й вибудовуючи прогноз щодо його розгортання. Отже, викладач не веде за собою студента, а лише допомагає йому визначити

чергову мету й відшукати оптимальний шлях до неї із врахуванням його індивідуальних можливостей і особливостей.

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила сформуванню у студентів – майбутніх викладачів іноземної мови цілісне й адекватне уявлення про їхню навчальну діяльність у ВНЗ й найбільш раціональних способах її організації, стимулюючи саме суб'єктне включення в її сферу по всіх навчальних дисциплінах. У зв'язку з цим, студенти поступово починали усвідомлювати, що становлення їхньої навчальної діяльності припускає самостійну постановку ними навчальних завдань; зіставлення різних способів їхніх навчальних дій і вибір найбільш адекватного; оволодіння всіма видами самоконтролю й самооцінки. При цьому, найбільш значущим чинником їхнього навчання вважалися не окремі аспекти їхньої навчальної діяльності, а цілісна навчально-пізнавальна, самостійно-дослідницька й навчально-професійна діяльність, яка включає мотиваційне розуміння навчального завдання, а також її операційне забезпечення за допомогою системи навчальних дій і регуляційне ядро, що припускає самоконтроль якості його виконання.

Отже, орієнтований на професійне становлення майбутніх викладачів іноземної мови навчально-пізнавальний процес, зокрема, який організується при їхньому навчанні педагогіки, вибудовувався згідно наступних установок: знання й мотиви виступають як передумови розвитку особистості; рівні професійного й розумового розвитку визначаються як зона актуального й зона найближчого розвитку; зміст зони найближчого розвитку забезпечує поява психологічних новотворів. Іншими словами, суб'єктний розвиток майбутніх викладачів іноземної мови є результатом наступних ієрархічних зв'язків: навчання у співробітництві — зона актуального розвитку — зона найближчого розвитку — особистісні новотвори — суб'єктний розвиток.

#### **Список використаної літератури:**

1. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования / Г. В. Акопов / гл. ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 2000. – 296 с.
2. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / М. Ю. Варбан. – К., 2003. – 18 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Сериков В.В. Личностный подход в обучении : от концепции к технологии / В. Сериков : сб. статей [«Проблемы обновления содержания общего образования»] / ред. Е. В. Бондаревской – Ростов н/Д, 1992. – С. 10–15.