

УДК 378.147

ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович,

кандидат педагогічних наук, докторант,

Запорізький національний університет

email: oll123@meta.ua

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЛІНГВОСАМООСВІТИ

У статті обґрунтовано важливість і необхідність формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти. Розглянуто структуру означеної готовності та схарактеризовано її компоненти. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти.

Ключові слова: *лінгвосамоосвіта; готовність; структура; компоненти; педагогічний експеримент; критерії; рівні; показники.*

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стрімко розвивається, все більше зростає роль самоосвіти, стаючи пріоритетом у становленні особистості. Згідно із Законом України «Про освіту», «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1]. Для вчителя іноземних мов цей процес включає, перш за все, 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. Виходячи з цього, освітній процес у вищому навчальному закладі має орієнтуватися не на передачу студентам якомога більшого обсягу знань, а на формування у них умінь самостійного оволодіння іноземною мовою; на озброєння їх методологічними, загальнонауковими та спеціальними іншомовними знаннями, професійними вміннями та навичками для цілеспрямованого збагачення професійного і творчого потенціалу особистості й удосконалення власної педагогічної практики.

Вивчення та аналіз останніх вітчизняних науково-педагогічних джерел дозволяють стверджувати, що одним із основних чинників утілення нової парадигми вищої освіти сучасними дослідниками визнається підготовка студентів до постійного самонавчання і самоосвіти впродовж життя (І. Гіренко, Н. Попович). При цьому самоосвіта розглядається як стрижньовий чинник становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземних мов (Ю. Лабунець). У багатьох працях порушуються питання формування іншомовної самоосвітньої компетентності (С. Боднар, О. Копил, О. Ножовнік), психологічні чинники (І. Задорожна, Н. Вишневська), методичні аспекти (В. Лучкевич, Г. Кемінь, О. Паньків) та особливості організації і вдосконалення самостійної роботи з опанування й підвищення рівня володіння іноземною мовою у вищій школі (В. Бебих, О. Биконя, О. Плотникова).

Мета статті – визначити і схарактеризувати критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвістичної самоосвіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш ефективним інструментом систематичного підвищення якості виконання своїх функціональних обов'язків для сучасного фахівця будь-якої галузі в умовах глобального інформаційного суспільства є неперервна самоосвіта, а для вчителя іноземних мов особливої актуальності набуває

лінгвістична самоосвіта, оскільки процес справжнього оволодіння іноземною мовою, як спеціальністю, не завершується у вищому навчальному закладі [2]. Саме тому лінгвосамоосвіта має розглядатися, як одна з найважливіших складових професії сучасного педагога-лінгвіста, оскільки вона може забезпечити вихід за межі стандартизованої освітньої системи. Крім того, лінгвосамоосвіта вможливує компенсацію імовірних пробілів і недоліків уніфікованої, переважно однакової для всіх студентів, академічної іншомовної підготовки, яка характеризується дещо вузьким діапазоном індивідуалізації та диференціації у викладанні, а також є стимулом та ефективним інструментом для невпинного особистісно-професійного зростання та самовдосконалення, що досягається шляхом продуктивної праці з професійно значущою інформацією та міжособистісної взаємодії з представниками інших мовних і культурних спільнот, що в результаті сприяє перетворенню особистості в самокерованого, саморозвивального та емоційно зрілого суб'єкта лінгвосамоосвітньої діяльності.

Тому, враховуючи потребу студентів-майбутніх учителів іноземних мов у лінгвосамоосвітній діяльності, формування практичної готовності до означеної діяльності, що виступає як підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов, слід розглядати як першочергове завдання вищих педагогічних навчальних закладів.

Лінгвосамоосвіту майбутнього вчителя іноземних мов ми визначаємо як практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, а саме як здатність підтримувати й підвищувати в процесі самонавчання рівень володіння іноземною мовою для неперервного вдосконалення професійної педагогічної діяльності.

Підготовка студентів до безперервної лінгвосамоосвіти включає розвиток у них внутрішньої потреби в систематичному оновленні і збагаченні іншомовних професійних знань та вмінь, чітке усвідомлення особистісного та суспільного значення лінгвосамоосвіти, становлення емоційно-вольового механізму подолання труднощів у процесі лінгвосамоосвітньої діяльності тощо.

З огляду на те, що формування готовності до лінгвосамоосвіти – це процес, який проявляється в діяльності, він має відповідати певній структурі, властивій будь-якій діяльності. Структура означеної готовності, як «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого» [3, с. 738], включає змістові та функціональні компоненти, має динамічний характер і формується поступово за такою схемою: потреба – знання – діяльність – результат – корекція. Таким чином, структура лінгвосамоосвітньої діяльності включає орієнтувальні, виконавчі та контрольно-корекційні аспекти.

Отже, ґрунтуючись на вищевикладеному, можна визначити, що готовність до лінгвосамоосвіти – це складне, динамічне, багатоаспектне особистісне утворення, що характеризується наявністю спеціальним чином інтегрованих знань, які сприяють самоформуванню вмінь, мотивів та інтересу до даного виду діяльності, а також передбачає єдність позитивного ставлення до самоосвітньої діяльності та практичного володіння вміннями цієї діяльності.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури [4; 5; 6] дозволив виокремити такі компоненти означеної готовності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний.

Кожний з компонентів окремо являє собою багаторівневі утворення, які включають сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів. Так, ціннісно-мотиваційний компонент виконує регульовальну, спрямовуючу, мотиваційну, емотивно-ціннісну функції; когнітивний – пізнавальну, розвивальну, інформативну, регулюючу, орієнтувальну функції; організаційно-процесуальний – організаційну, пізнавальну, процесуальну та рефлексивну функції; рефлексивно-оцінний реалізує регуляційну, оцінну, корекційну та компенсаторну функції, а також здійснює і регулює взаємодію та взаємозв'язок між компонентами готовності студентів до лінгвосамоосвіти, формування яких відбувається в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності. Ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-оцінний компоненти кваліфікуються як психологічна, когнітивний – як теоретична, організаційно-процесуальний – як практична готовність студентів до лінгвосамоосвіти. Слід підкреслити, що всі вищеперелічені компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності та існують як частини єдиної цілісності. Розвиненість і вираженість усіх цих компонентів, на

думку вчених, є показником високого рівня підготовленості індивіда до самоосвітньої діяльності [7; 8]. У випадку ж недостатньої сформованості певного компонента, повноцінного формування готовності до лінгвосамоосвіти не відбувається.

Проведене дослідження дозволило нам розробити концепцію, процесуально-змістову модель, педагогічну систему лінгвосамоосвіти, а також педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Концептуальну процесуально-змістову модель, як важливу складову дослідження, було реалізовано в рамках педагогічного експерименту, який включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Важливість першого, констатувального, етапу полягала в тому, що достовірність одержаних у ході експерименту результатів більшою мірою залежала від вихідних даних. Тому завданням даного етапу педагогічного експерименту було виявлення початкового рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та вивчення наявних в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу умов для їх лінгвосамоосвітньої діяльності. У ході експерименту нами були використані такі методи дослідження: спостереження, анкетування, самодіагностика, самооцінювання.

На основі визначених нами компонентів готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти було визначено критерії, які обумовлюють процес формування вищезазначеної готовності.

Згідно з педагогічним словником, критерій, який тлумачиться як ознака, що слугує підґрунтям для оцінки досліджуваного явища, може бути розкритий за допомогою певних показників [9, с. 181].

Схарактеризуємо виокремлені критерії готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та відповідні показники, які їх конкретизують.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується наявністю системи мотивів, потреб, інтересів, ціннісно-змістової орієнтації та цілей, що спонукають особистість цілеспрямовано самостійно оволодівати іншомовними знаннями, вміннями та навичками, організувати свою лінгвосамоосвітню діяльність за власною ініціативою.

Основними показниками сформованості мотиваційної сфери студентів у процесі формування їх готовності до лінгвосамоосвіти є усвідомлення ними сенсу та цінності лінгвосамоосвіти для особистого й професійного зростання, зацікавленість у вдосконаленні знань та вмінь в іноземній мові та пізнанні іншомовної культури, прагнення до самовдосконалення і самореалізації.

Когнітивний критерій пов'язаний з набуттям студентами основних теоретичних знань зі специфіки лінгвосамоосвітньої діяльності та формуванням готовності до їх практичного застосування у вирішенні конкретних лінгвосамоосвітніх задач.

Показниками даного критерію є знання про сутність, функції, види, етапи лінгвосамоосвітньої діяльності, її цілі та задачі; предметні лексичні знання, зокрема, знання мовної теорії, особливостей володіння іншомовним мовленням, знання про способи опанування мови та культури; знання продуктивних способів, методів, прийомів і стратегій вивчення іноземної мови та пізнання іншомовної культури, які забезпечують ефективність процесу лінгвосамоосвіти на мотиваційному, організаційному, виконавському та контрольній-оцінному рівнях лінгвосамоосвітньої діяльності, а саме: знання аутометодичної мотивації, самоорганізації, самоконтролю та корекції лінгвосамоосвітньої діяльності; інформаційно-технологічні знання, які визначають теоретичну підготовленість студентів до роботи з автентичною іншомовною інформацією.

Організаційно-процесуальний критерій передбачає оволодіння студентами комплексом умінь і стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності, завдяки яким вони зможуть реалізувати повний цикл даної діяльності, починаючи з цілепокладання й завершуючи оцінкою результатів.

Показниками цього критерію виступають: володіння способами та прийомами, що дозволяють самостійно набувати актуальних знань та застосовувати їх у практичній іншомовній діяльності; вміння планувати свою роботу з лінгвосамоосвіти; вміння взаємодіяти з сучасним іншомовним інформаційним середовищем, зокрема, оперативно знаходити потрібне джерело інформації, фіксувати і систематизувати дані; вміння

продуктивно використовувати практичний досвід лінгвосамоосвітньої діяльності; аутопсихологічні вміння, які виконують роль механізму, що запускає саморегуляцію, самоконтроль, саморозвиток.

Рефлексивно-оцінний критерій включає низку рефлексивних умінь та адекватну самооцінку лінгвосамоосвітньої діяльності.

Серед показників можна виокремити такі: вміння виявляти знання про своє незнання; відрізняти відоме від невідомого; вміння внутрішнього самоспостереження за перебігом лінгвосамоосвітньої діяльності та самоаналізу її результатів; вміння самостійно встановлювати критерії самоконтролю своєї роботи із самостійного опанування іноземною мовою та розробляти механізм самозвітності; вміння своєчасно вносити необхідні корективи в способи діяльності задля досягнення запланованого результату.

Важливо відзначити, що вищеперелічені критерії є характеристикою компонентів і складають основу відповідних рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвістичної самоосвіти.

У ході дослідження було визначено чотири рівні сформованості означеної готовності, що відповідають етапам її формування.

Нульовий рівень (найнижчий) характеризується відсутністю або ситуативно обумовленою потребою у здійсненні лінгвосамоосвітньої діяльності; негативним ставленням до лінгвосамоосвіти взагалі. Знання про лінгвосамоосвітню діяльність майже відсутні. Здійснюючи фрагментарно і безсистемно лінгвосамоосвітню діяльність за примусом, студент не усвідомлює її значущості для особистісного та професійного розвитку. Вміння лінгвосамоосвітньої діяльності не сформовані; опис своїх лінгвосамоосвітніх дій викликає ускладнення; студент не в змозі провести їх рефлексивний аналіз.

Для низького рівня сформованості готовності студентів-лінгвістів до лінгвосамоосвіти типовими є: байдуже ставлення і наявність слабко вираженої потреби в лінгвосамоосвітній діяльності, нерозуміння її значущості; пасивне ставлення до власної лінгвосамоосвіти; недостатньо розвинені та нестійкі мотиви, які залежать виключно від зовнішніх стимулів. Знання про лінгвосамоосвітню діяльність – її сутність, цілі й задачі, функції, види та етапи – поверхові, безсистемні, розрізнені, неусвідомлені, здебільшого, емпіричні. Уже спостерігається певний ступінь сформованості алгоритмів лінгвосамоосвітньої діяльності репродуктивного характеру, проте, на практиці студент все ще потребує постійних консультацій та інструкцій. Має місце недостатня розвиненість умінь самоорганізації та самоуправління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю, реалізуються лише окремі стратегії означеної діяльності. Невпевнено володіє прийомами пошуку, аналізу та систематизації необхідної іншомовної інформації. Здатний до рефлексивних дій на елементарному рівні, проте схильний діяти інтуїтивно, без логічного і критичного аналізу причин своїх досягнень та невдач. Віддає перевагу праці під керівництвом викладача.

Середній рівень. Студент чітко простежує зв'язок лінгвосамоосвіти з особистим і професійним зростанням; усвідомлює свої можливості і відчуває впевненість у необхідності та позитивних результатах лінгвосамоосвітньої діяльності; його знання про сутність і структуру лінгвосамоосвітньої діяльності, а також про відповідні аутометодичні дії систематизовані. Проявляє стійку зацікавленість у лінгвосамоосвіті і прагнення до постійного професійного самовдосконалення, має достатній рівень сформованості умінь навчальної автономії. Має уявлення про основні прийоми та стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності і здатний застосовувати їх самостійно, без допомоги ззовні, але переважно в типових ситуаціях лінгвосамоосвіти. Вміє працювати з основними, в тому числі й з автоматизованими, інформаційними джерелами; має задовільний ступінь розвитку управлінських функцій; рефлексивні процеси проявляються в ситуації дефіциту знань та умінь, необхідних для вирішення типових задач, а також при самоаналізі ускладнень та самооцінці власної лінгвосамоосвітньої діяльності.

Високий рівень відзначається стійкою потребою в лінгвосамоосвітній діяльності; активним ставленням до власної лінгвосамоосвіти та професійної підготовки; чітким усвідомленням можливостей лінгвосамоосвіти для особистісного та професійного зростання; знанням шляхів і способів самостійного набуття знань. Студент має глибокі, міцні знання та володіє широким спектром лінгвосамоосвітніх умінь, що дозволяє йому застосовувати як

уже існуючі інноваційні методи, так і власні стратегії для раціонального і продуктивного здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності; здатний до комплексного застосування знань та вмінь при вирішенні широкого спектру лінгвосамоосвітніх задач; здатний до рефлексивної оцінки власної діяльності. Має високий рівень умінь самоорганізації та самоуправління процесом самостійного оволодіння іноземною мовою.

Таким чином, високий ступінь готовності до лінгвосамоосвіти передбачає, що студенти-майбутні вчителі іноземних мов виходять у своєму розвитку на метакогнітивний рівень, тобто можуть самостійно ставити перед собою цілі, виробляти власну тактику і стратегію їх реалізації, здійснювати проміжний та підсумковий самоконтроль, тобто досягають рівня лінгвоавтодидакта.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження дозволили дійти висновку про те, що процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти реалізується ступенево: від нульового до високого рівня поступово формується прагнення студентів до неперервної лінгвістичної самоосвіти; відбувається розвиток позитивного ставлення до самостійного оволодіння іноземною мовою; з'являється високий ступінь самоорганізованості й сприйняття себе суб'єктом лінгвосамоосвітньої діяльності.

У ході подальших наукових розвідок плануємо проведення та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту з підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Бандура Ю. Б. Значення самоосвіти та саморозвитку для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов у ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог, 2014. Вип. 30. С. 12–15.
3. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1979. Т. 9. 789 с.
4. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
5. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.
6. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 18 с.
7. Hosmer W. *Self-Education: Or, the philosophy of mental improvement*. London: Wentworth Press, 2016. 272 p.
8. Nodari C. *Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch (Sondernummer: Autonomes Lernen)*. 1996. S. 4–10.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.

References

1. About education Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. (2017). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Bandura, Yu. B. (2014). Significance of self-education and self-development for developing the professional competence of foreign languages teachers at higher educational establishments. *Scientific proceedings of National University "Ostroh Academy"*. 30. 12–15.
3. Ukrainian dictionary (1979). In I. K. Bilodid (Ed.). Kyiv: Naukova dumka. Vol. 9. 789 p.
4. Kyseliova, O. B. (2011). Forming self-education competence of future pedagogues within the conditions of information and learning environment (PhD dissertation). *Theses*. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (in Ukr.).
5. Kniyzian, M. O. (2007). System of forming independent research activities of future foreign languages teachers within the process of step-by-step training (Doctor of Science Dissertation). *Theses*. Odesa: K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University (in Ukr.).
6. Lebedyk, I. V. (2007). Training future foreign languages teachers for professional self-realisation within the process of studying occupational disciplines (PhD dissertation). *Theses*. Kirovohrad: Volodymyr Vinnychenko Kirovohrad State Pedagogical University (in Ukr.).
7. Hosmer, W. (2016). *Self-Education: Or, the philosophy of mental improvement*. London: Wentworth Press.
8. Nodari, C. (1996). *Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch (Sondernummer: Autonomes Lernen)*. 4–10.
9. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid'.

SHUMS'KYI Oleksandr,
Ph.D in Pedagogy, Doctoral Student,
Zaporizhzhia National University
email: oll123@meta.ua

CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' READINESS TO LINGUISTIC SELF-EDUCATION

Abstract. *In modern world, which is rapidly developing, the role of self-education, as a significant aspect in personality formation, is increasingly growing. As for foreign languages teachers this process chiefly includes constant work on maintaining and raising the language proficiency level by means of linguistic self-education, that is, enriching linguistic knowledge and developing speech skills, which have a tendency to de-automation in case of insufficient foreign language practice.*

Purpose. *The paper is aimed at defining and describing criteria and levels of formedness 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 evaluating the formedness of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education form the basis of this research.*

Results. *On the assumption of the future foreign languages teachers' need for linguistic self-educational activities, forming practical preparedness for such activities, which acts as training for the postgraduate stage, should be regarded as the immediate task of pedagogical higher educational establishments.*

We define the linguistic self-education of future foreign languages teachers as the ability of maintaining and enhancing a language proficiency level within self-instruction aimed at continuous improvement of professional pedagogical activities.

The preparedness for linguistic self-education is a complex, dynamic, multi-aspect personality formation, which is characterised by specifically integrated knowledge that favours the development of skills, motives and interest in this type of activity as well as stipulates the unity of positive attitude towards self-educational activities and proficiency in these activities. On the basis of theoretical and methodological analysis of psychological and pedagogical literature we singled out such components of the above mentioned preparedness as value and motivational, cognitive, organisational and procedural, reflexive and evaluative ones.

On the ground of these components of future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education we defined the criteria, which stipulate the process of forming this preparedness.

In the course of research we defined four levels of formedness the future foreign languages preparedness for linguistic self-education, which meet the stages of forming this preparedness, that is, zero, low, medium, high ones.

Originality. *The novelty of the research lies in defining the essence of the notion "preparedness for linguistic self-education"; marking out its components; specifying criteria, levels and indicators, which stipulate the process of forming the stated preparedness.*

Conclusion. *The conducted research allows us to assert that the process of forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education should be implemented stepwise, that is, from zero to high level the students' aspiration for continuous linguistic self-education is formed; the sense, value and reflexive attitude towards independent mastering a foreign language is developed; a high degree of self-discipline and self-perception as the subject of linguistic self-educational activities appears.*

Key words: *linguistic self-education; preparedness; structure; components; pedagogical experiment; criteria; levels; indicators.*

*Одержано редакцією 11.01.2018
Прийнято до публікації 11.01.2018*