

Дуткевич Т.В.,
Терещенко В.А.
*Кам'янець-Подільський
національний університет
ім. Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

У статті подано характеристику та розкрито особливості формування мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Ключові слова: *інтерактивна взаємодія; психологічна готовність; мотиваційний компонент.*

Постановка проблеми

Проведені дослідження переконливо свідчать про те, що посилення співпрацюючого характеру освітнього процесу за рахунок змістовно насиченої активної взаємодії між його учасниками належить до центральних проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Водночас психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями не була предметом окремих досліджень, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Сучасне вирішення проблем професійно-важливих якостей особистості педагога спирається на психологічну характеристику педагогічної професії, розроблену у працях Ф.Гоноболіна [2], В.Крутецького [5], Н.Кузьміної [6], М.Левітова [7].

Розроблення моделі психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає з'ясування питання про її структуру, як систему взаємопов'язаних складових. Аналіз праць, присвячених питанням структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, свідчить про неоднозначність їх вирішення. (О.Винославська [1], М.Дьяченко, Л.Кандибович [3], Л.Карамушка [4], О.Тарнавська [8]).

Запропоновані у працях цих науковців погляди щодо структури такої готовності розрізняються кількістю та змістом її складових. Складовими, на думку різних дослідників, виступають компоненти, підструктури, підсистеми. Аналіз запропонованих різними дослідниками поглядів щодо структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності свідчить про можливість звести всі запропоновані компоненти до таких, як моти-

ваційні, когнітивні, операційні та особистісні складові. Дослідники також підкреслюють провідну системоутворюючу роль мотиваційного компонента.

Метою даної статті є висвітлення результатів дослідження, спрямованого на формування мотиваційної готовності майбутніх вчителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Завдання статті: розкрити сутність мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями; виявити психологічні умови його ефективного формування.

Методами дослідження є теоретичний аналіз психологічних праць, присвячених практичним питанням психологічної підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування і взаємодії; анкетування («Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями», «Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями»), методика «Ціннісні орієнтації особистості»; формувальні заняття з використанням інтерактивних методів дискусії, групової роботи, кейс-методу; прийому міні-лекцій; методу моделювання інтерактивної взаємодії; кількісного та якісного опрацювання отриманих даних.

Виклад основного матеріалу

Мотиваційний компонент становить глибинну психологічну основу готовності педагога до інтерактивної взаємодії з учнями. Він спирається на загальні морально-етичні якості педагога, його професійну культуру, педагогічний світогляд, згідно з якими педагог бачить себе у системі суспільних зв'язків та розуміє свою місію як поєднання людей: дітей і батьків, старшого і молодшого поколінь, дітей і педагогів, дітей і громадян суспільства тощо.

Мотиваційний компонент включає орієнтованість майбутнього вчителя на партнерство, діалогічне спілкування і взаємодію з учнями, його позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями. Майбутній педагог розуміє вчителя як особу, що відзначається установками на партнерські стосунки з учнями, на створення інтерактивного середовища у процесі навчання й виховання.

Показниками мотиваційного компонента досліджуваної готовності є орієнтованість студентів на партнерство і взаємодію з учнями, їх ставлення до інтерактивної взаємодії, тип притаманної їм ціннісної орієнтації особистості. Спираючись на вираженість зазначених показників були виділені високий, середній та низький рівні мотиваційного компонента досліджуваної готовності.

На *високому рівні* студенти виявляють виразну орієнтованість на партнерство і взаємодію, позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії. Ці студенти повною мірою осмислюють значення інтерактивної взаємодії для розв'язання професійних завдань учителя. Це проявляється у розумінні студентами вчителя як особи, що готує учня до самостійного життя, до продовження естафети поколінь, особи, яка виступає для учнів партнером, поважає учня, враховуючи його особистісні потреби, без нав'язування йому необ-

хідних (на свою думку) знань, умінь, навичок, через спільну пошукову роботу. На думку таких студентів, інтерактивна взаємодія з учнями повинна охоплювати весь навчально-виховний процес. Вони мають позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, високо оцінюють її роль у досягненні навчально-виховних цілей. При цьому виявляється їх орієнтованість на взаємодію та взаємини з класом у цілому, а не з окремими учнями.

Характерним є прагнення студентів з високим рівнем мотиваційного компонента формувати особистість учня у процесі його навчання, переважну частину часу на уроках присвячувати інтерактивній взаємодії з учнями. Орієнтованість на партнерство з учнями виявляється як найвища оцінка такими студентами спільного (разом з учнями) пошуку знань. Відповідно найвищі оцінки у цих студентів отримують такі якості педагога, які дають змогу йому забезпечувати інтерактивну взаємодію з учнями: бути уважним, терплячим, знати особливості спілкування і взаємин між учнями у класі, вміти бути партнером і згуртовувати учнів. Ці студенти також високо оцінюють ефективність інтерактивної взаємодії щодо виховання і навчання учнів. На їх думку, організація інтерактивної взаємодії з учнями є необхідною умовою досягнення професійних успіхів учителя.

Середній рівень мотиваційного компонента досліджуваної готовності відзначається менш вираженою орієнтованістю студентів на партнерство і взаємодію з учнями, наявністю окремих прогалів у знаннях стосовно інтерактивної взаємодії. Роль учителя студенти вбачають у тому, що він є старшим товаришем, зразком для наслідування і контролером успіхів учнів. Як наслідок вони визнають, що учні повинні (хоча б інколи) отримувати знання від учителя у готовому вигляді, а не у результаті спільного пошуку. Найбільш ефективним, на їх думку, є навчання через залучення учнів до самостійного пошуку знань. Студенти вважають, що більше уваги у процесі навчання слід приділяти не встановленню продуктивної взаємодії з учнями, а дотриманню вимог програми, шкільного розпорядку тощо. Характерне розуміння того, що інтерактивна взаємодія повинна фрагментарно, час від часу, вплітатись у навчально-виховний процес. Ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями переважно позитивне, але не стійке.

На думку цих досліджуваних, формування особистості учня повинно підпорядковуватись інтересам навчальної програми; інтерактивна взаємодія на уроках повинна займати близько 40–70% робочого часу. Більшу увагу у навчанні потрібно приділяти не спільному (вчителя з учнями) розв'язанню завдань, а залученню учнів до самостійного пошуку знань. В особистості вчителя, на думку цих студентів, провідне місце повинні зайняти якості, що найкраще орієнтують на окремих учнів, а не їх колектив: знання індивідуальних особливостей учнів, вміння переконувати кожного з них зокрема, знаходження шляхів до порозуміння з кожним окремо. У таких студентів ефективність інтерактивної взаємодії з учнями отримує неоднозначну оцінку: більш важливою вона вважається ними для виховання, а не навчання; може бути іноді ефективною, іноді — ні. Водночас, ці студенти вважають, що більшість учителів охоче організовують інтерактивну взаємодію на уроках.

Низький рівень мотиваційного компонента досліджуваної готовності відзначається тим, що студенти розуміють роль педагога як домінанту, не орієнтовані на партнерство з учнями. Вчитель для таких студентів — транслятор знань, умінь, навичок, контролер навчання й поведінки учнів. Характерним є уявлення про жорсткий розподіл ролей педагога та учнів: вчитель виконує свою роботу, а учень — свою. Тому вони вважають, що найкраще засвоєння знань відбувається через чітке роз'яснення вчителем навчального матеріалу. Відповідно в якостях педагога провідну роль, на їх думку, повинні відігравати вміння зрозуміло пояснювати, робити зауваження, критикувати й контролювати. Інтерактивні вміння педагога цінуються такими студентами низько. Спостерігається негативне ставлення до інтерактивних форм роботи і небажання використовувати їх у майбутній діяльності. На їх думку, у навчанні головне — додержуватися навчальної програми. Інтерактивна взаємодія має виникати на уроках час від часу (30–50% загального обсягу часу).

Ефективною інтерактивна взаємодія вважається лише щодо найсильніших учнів. Вчителі, на думку цих студентів, не прагнуть до організації інтерактивної взаємодії з учнями.

У констатувальному дослідженні брали участь 120 студентів четвертого курсу педагогічних спеціальностей Кам'янець-Подільського національного університету. Аналіз отриманих на цьому етапі результатів дав можливість розподілити студентів за рівнем вираженості у них мотиваційного компонента досліджуваної готовності. Отримані результати щодо розвитку показників мотиваційного компонента представлені у табл. 1.

Таблиця 1
Розподіл студентів за рівнями сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями

Структурні компоненти готовності	Рівні розвитку показників (кількість студентів) %		
	високий	середній	низький
Орієнтованість на партнерство і співпрацю	20,8	70,8	8,4
Ціннісна орієнтація на взаємодію	21,7	71,6	6,7
Ставлення до інтерактивної взаємодії	16,7	67,5	15,8

У цілому високий рівень мотиваційного компонента зафіксовано у 19,7% досліджуваних, середній — у 70,0%, низький — у 10,3%.

Для проведення формувального експерименту було створено експериментальну та контрольну групи, які налічували по 60 студентів з числа тих, що брали участь на констатувальному етапі. Ми вбачали метою формувальної роботи розвиток у майбутніх учителів потреби і здатності до створення й управління інтерактивним середовищем у класі, коли взаємодія з учнями та між учнями носить дієвий характер, актуалізує пізнавальні й соціальні потреби учнів, активізує їх мислення, спонукає до висловлення й узгодження їх поглядів та думок.

У розробленні формувальних занять (практикуму «Вчимося працювати у команді») ми виходили з припущення, що ефективним засобом формування мотиваційного компонента досліджуваної готовності є організація спільної навчально-професійної діяльності студентів у команді, що відзначається згуртованістю, взаєморозумінням та взаємоузгодженістю.

Обсяг практикуму становив 15 занять, по 2 год кожне, та 20 год самостійної роботи студентів.

Задачі формувального експерименту стосовно підвищення рівня мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями зумовлювалися результатами, отриманими на етапі констатувального емпіричного дослідження.

Стосовно переважаючої ціннісної орієнтації опитаних (на взаємодію, на себе, або на справу) відповідно до інтегрованого рівня їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями було виявлено: для студентів із високим рівнем досліджуваної готовності у процесі формування потрібно особливу увагу приділити зростанню соціальної спрямованості у ціннісних орієнтаціях студентів. Поряд із заглибленістю у справу, студенти повинні більше орієнтуватися на інтереси довколишніх, прагнути скоординувати з ними свої дії. Слід приділити увагу подоланню егоїстичних пріоритетів при ціннісній орієнтації на себе, властивій для студентів з низьким рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями.

У ході теоретичного та констатувального емпіричного дослідження були отримані дані про те, що рівень психологічної готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями знижується внаслідок розпливчастості й нечіткості ставлення до такої взаємодії, які породжуються як слабкою теоретичною, так і практичною підготовкою у цьому напрямі під час вузівського навчання.

Враховуючи те, що для студентів із високим рівнем психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями властиве позитивне ставлення до інтерактивної взаємодії, у процесі побудови формувального експерименту слід долати невизначеність згаданого ставлення, характерну для студентів із середнім рівнем цієї психологічної готовності, та негативне ставлення, властиве для студентів із низьким її рівнем.

Студентам з невизначеним ставленням до інтерактивної взаємодії важливо допомогти у систематизації уявлень і знань про таку взаємодію вчителя з учнями, посилити зв'язки «знаного» й «реального» у ході їх включення в інтерактивну взаємодію під час формувальних занять.

Студентам з негативним ставленням до інтерактивної взаємодії з учнями важливо створити умови для досягнення успіху в ситуаціях моделювання інтерактивної взаємодії, стимулювати набуття ними позитивного досвіду такої взаємодії.

У формуванні мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями ми прагнули забезпечити усвідомлення студентами причин і сутності педагогічних інновацій, що відповідають вимогам часу, прийняття ними особистісного підходу у навчанні та

пошукового способу навчання. На цій основі розкривалася цінність інтерактивної взаємодії у сучасних педагогічних інноваціях.

Інтерактивність у формуванні позиційно-мотиваційної складової забезпечувалась організацією дискусій, змістом яких був міжособистісний ціннісний конфлікт, викликаний спільним аналізом у групі студентів ситуацій педагогічної взаємодії.

Зіткнення різноспрямованих цінностей студентів викликає у них жвавий інтерес, активізує рефлексивні механізми мислення, необхідні для обґрунтування своєї позиції, пошуку аргументів, зіставлення різних смислових позицій щодо вирішення проблеми. Високий рівень активності учасників дискусії з приводу зіткнення їхніх цінностей зумовлений, на нашу думку, природою цінностей особистості.

Зіткнення цінностей виникало, коли студенти обговорювали проблемні ситуації педагогічної взаємодії, що могли вирішуватися різними (у тому числі і протилежно спрямованими) шляхами: в одному випадку з орієнтацією на гуманістичні цінності, в іншому — на егоїстично-прагматичні.

Егоїстично-прагматична чи утилітарна спрямованість педагога виявляється як схильність до маніпулятивних, ситуативно ефективних, але перспективно шкідливих особистісних впливів. Маніпулятивні впливи становлять значну загрозу, оскільки виглядають вони цілком доречними, а їх деструктивний ефект завуальований.

Для дискусії були підготовлені педагогічні ситуації, характерний зміст яких ілюструють наступні приклади. Спочатку студентів просили оцінити запропоновані у ситуації рішення як позитивні чи негативні. За думками студенти розподілялись на прихильників і супротивників маніпулятивних рішень. У середньому 45% студентів четвертих курсів вважали маніпулятивні рішення цілком прийнятними, ними ігнорувалися психологічні травми, набуті при їх реалізації дітьми, а також довго-термінові наслідки здійснених впливів. Інша частина студентів вважала по-іншому. Вони звертали увагу на те, що внаслідок таких ситуацій формуються негативні риси характеру, як от: недовіра до батьків, брехливість, нечутливість до переживань близьких, відчуженість тощо. Студентам доводилося зважити, що важливіше для вчителя: ситуативний (хоча й зручний для педагога) ефект чи внутрішньо-особистісні процеси, які відбуваються з дітьми, і тенденції, які вони закладають на майбутнє у розвитку дитини.

Важливою при цьому є думка викладача, яку він розкриває лише наприкінці дискусії, коли студенти якомога красномовніше і розгорнутіше обґрунтують свої погляди. У процесі дискусії викладач не приймає жодної сторони, намагаючись активізувати участь максимальної кількості студентів. Іноді студенти не в змозі переконати один одного в доцільності гуманістично орієнтованого рішення, і тоді це завдання залишається за викладачем. Після проведення низки занять за описаною схемою кількість негативних оцінок студентами педагогічних ситуацій з маніпулятивними впливами зросла до 95%.

Порівняння розподілу студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями мотиваційного компонента їх готовності до інтерактивної взаємодії з учнями представлено на рис. 1.

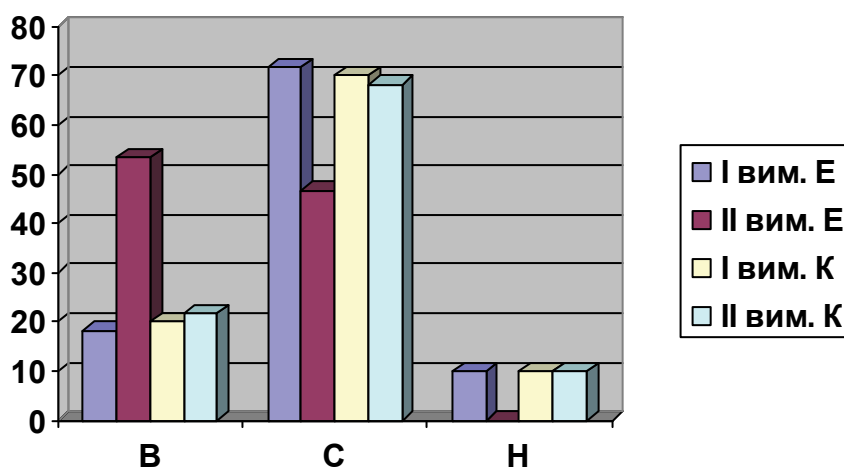


Рис. 1. Зміна рівнів сформованості мотиваційного компонента в експериментальній та контрольній групах

Умовні позначення: В — високий рівень; С — середній рівень; Н — низький рівень; I вим. Е — перше вимірювання в експериментальній групі; II вим. Е — друге вимірювання в експериментальній групі; I вим. К — перше вимірювання в контрольній групі; II вим. К — друге вимірювання в контрольній групі.

У студентів експериментальної групи спостерігаються відчутні зміни. Так, зросла кількість студентів (з 18,3% до 53,3%) з високим рівнем цього компонента. Явно позитивним результатом є те, що повторне вимірювання не виявило студентів з низьким рівнем цього компонента, що свідчить про зростання переконаності студентів у важливості й доцільності інтерактивної взаємодії з учнями. Формувальні заняття розкрили перед студентами переваги інтерактивної взаємодії зі студентами, участь у розробленні та використанні інтерактивних завдань збільшила їх віру у власну спроможність організувати інтерактивну взаємодію з учнями.

У контрольній групі стосовно мотиваційного компонента відбулося незначне зростання кількості студентів з високим його рівнем (з 20,0% до 21,6%) та зменшення кількості студентів із середнім рівнем розвитку (з 70,0% до 68,3%) при незмінному низькому рівні.

Висновки

Таким чином, ефективним засобом формування мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями є організація спільної навчально-професійної діяльності студентів у

їх команді, які відзначаються згуртованістю, взаєморозумінням та взаємоузгодженістю. Важливо забезпечити такі форми і методи цієї роботи, що дають змогу включити студентів у інтерактивну взаємодію між собою та викладачем, а саме: евристичні бесіди, тренінгові вправи, обговорення, дискусії, самостійна робота, групова робота, робота у парах, ділові ігри, психодіагностичні вправи, практичні завдання, розроблення проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винославська О.В. Зміст моделі психолого-управлінського консультування працівників навчальних закладів з проблеми ефективної міжособистісної взаємодії / О.В.Винославська // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 3. — С. 1–3.

2. Гоноболин Ф.М. Книга об учителе / Ф.М.Гоноболин. — М.: Просвещение, 1965. — 260 с.

3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. — Мн.: Университетское, 1976. — 176 с.

4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л.М.Карамушка. — К.: Ніка-Центр, 2000. — 332 с.

5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. — М.: Просвещение, 1972. — 256 с.

6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. — 184 с.

7. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д.Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 480 с.

8. Тарнавская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР/ А.С.Тарнавская. — К., 1991. — 19 с.

В статье дана характеристика и раскрыты особенности формирования мотивационного компонента психологической готовности будущих педагогов к интерактивному взаимодействию с учениками.

Ключевые слова: *интерактивное взаимодействие, психологическая готовность, мотивационный компонент.*

The article considers the peculiarities of forming of motivational component of future teachers preparing to interactive cooperation with pupils.

Key words: *interactive cooperation; psychological readiness; motivational component.*