

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Л.І.Надкернична

Анотація. У статті проаналізовано результати експериментального дослідження готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями у процесі педагогічної практики за мотиваційним, когнітивним, емоційним компонентами.

Ключові слова: майбутні учителі, педагогічна взаємодія, готовність до педагогічної діяльності, педагогічна практика.

Аннотация. В статье проанализированы результаты экспериментального исследования готовности будущих учителей к взаимодействию с учащимися в процессе педагогической практики по мотивационному, когнитивному, эмоциональному компонентам.

Ключевые слова: будущие учителя, педагогическое взаимодействие, готовность к педагогической деятельности, педагогическая практика.

Annotation. The paper analyzes results of an experimental study of readiness for future teachers to interact with students in the process of teaching practice on motivational, cognitive, and emotional components.

Keywords: future teachers, teacher interaction, commitment to teaching, teaching practice.

Постановка проблеми. Демократизація відносин у суспільстві, гуманізація виховання й навчання дітей в освітніх установах вимагають істотної зміни характеру взаємодії педагогів і учнів, відмови від авторитарності й догматизму. Школа покликана допомогти дитині набути досвіду взаємодії з оточуючими людьми на основі співробітництва, згоди, довіри.

Однак аналіз практики показує, що значну частину педагогів і учнів не задовольняє характер їхніх відносин. Серед труднощів, з якими зіштовхуються вчителі, на першому місці в ранговому порядку перебувають проблеми встановлення контактів зі школярами і їхнє регулювання. Учителі недостатньо володіють способами включення дітей у спільну діяльність і її організацією на різних етапах, не вміють гнучко змінювати стиль, характер, тип взаємодії з учнями залежно від умов. Все це істотно знижує ефективність педагогічного процесу, утруднює розв'язання виховних завдань, перешкоджає створенню сприятливих умов для прояву індивідуальності дитини, задоволення й розвитку її духовних потреб, освоєння культурних цінностей.

Аналіз досліджень. Посилений інтерес до досліджень в галузі педагогічної освіти підтверджує наявну суперечність між об'єктивною потребою гуманізації виховного процесу й низьким рівнем підготовленості педагогів до взаємодії з учнями. Саме тому в останні роки велика увага приділяється теорії взаємодії як основі педагогічного процесу (Л.Байбородова, І.Бех, В.Велітченко, В.Горшкова, Н.Радіонова, А.Тряпичина й ін.).

Новий погляд на сутність педагогічного процесу, взаємодію вчителя й учнів обумовлює необхідність внесення відповідних змін у процес підготовки студентів до професійної діяльності. У цьому контексті виконано дослідження, в яких розглядається проблема формування загальнопедагогічних умінь і навичок учителя-вихователя (О.Абдулліна, Т.Андреєва, О.Дубасенюк, Р.Кузьміна, Л.Пухова і ін.). Значення різних видів діяльності формуванні особистості вчителя представлено у роботах Л.Расулової, А.Чулкової і ін. Розвиток комунікативних умінь учителя-вихователя розкрито В.Кан-Каликом, В.Кашницьким. Виявлено основні компоненти педагогічної майстерності (Ю.Азаров, І.Зязюн, В.Каплінський і ін.), запропоновано варіант підготовки студентів до взаємодії зі школярами на основі актуалізації етико-естетичних компонентів, вчинків і переживань (І.Костіна). Таким чином підкреслюється значущість професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням гуманізації навчально-виховного процесу в школі, зміни характеру взаємодії вчителя й учнів.

У цьому зв'язку науково-практичний інтерес становить дослідження функціональних можливостей педагогічної практики як компонента професійної підготовки вчителів (О.Абдулліна, О.Бондаревська, К.Васильєва, Ф.Гоноболін, В.Розов та ін.).

Мета статті – представити експериментальну програму дослідження готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на актуальність проблеми та недостатнє висвітлення її у психолого-педагогічних джерелах, нами було здійснено дослідно-експериментальну роботу, у процесі якої перевірялася робоча гіпотеза й велася апробація комплексу засобів, що забезпечують реалізацію організаційно-педагогічних умов підготовки студентів до взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики.

Експериментальна робота здійснювалась упродовж 2004-2011 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. До складу експериментальних груп (ЕГ) входили студенти третього, четвертого, п'ятого курсів інституту історії, етнології і права – 84 особи, інституту фізичного виховання і спорту – 62 особи, інституту філології і журналістики – 52 особи, інституту педагогіки, психології і мистецтв – 34 особи, природничо-географічного факультету – 40 осіб.

У контрольні групи (КГ) включені студенти інституту історії, етнології і права (48 особи), інституту філології і журналістики (42 особи), інституту фізичного виховання і спорту (52 особи). Всього у ВДПУ експериментальними процедурами було охоплено: у ЕК – 274 особи, у КГ – 142 особи.

Учасники експериментальних і контрольних груп перебували в однаковій ситуації обстеження – на одному етапі професійного навчання та в одній віковій групі.

Для оцінювання значущості різниці одержаних результатів була проведена статистична перевірка еквівалентності КГ та ЕГ з використанням критерію Стьюдента. Проведений аналіз значень і значущості одержаних даних довів, що на констатувальному етапі дослідження в ЕК і КГ емпіричні значення X -критерію Стьюдента виявились меншими критичного значення п'ятивідсоткового рівня значущості. Можна стверджувати, що вибірка однорідна на початковому етапі за усіма взятими за основу параметрами.

Розглянемо детально одержані дані за кожним компонентом готовності майбутніх учителів до успішної взаємодії з учнями.

Рівень сформованості за мотиваційним компонентом досліджувався з використанням методик: методика «Виявлення компонента загрози авторитету»; методика дослідження спрямованості особистості, опитувальник «Потреба у досягненнях», психомалюнків на тему «Я – учитель реальний», «Я – учитель ідеальний», «Я – і наша група»; написання творів-роздумів «Якби я був директором школи», «Школа майбутнього»; методики незакінчених речень.

Показники когнітивного компонента були одержані у результаті використання таких методик: самооцінка професійної придатності, оцінка лідерських якостей (за Ю.Пачковським); методика вивчення самооцінки (за Спілбергером): професійної придатності й здібностей до педагогічної діяльності (за Т.Ротановою, Л.Золотарьовою, Н.Шляхту).

Рівень сформованості поведінкового компонента був виявлений за допомогою методики КОС-2 (автори Синявський, Федоришен); тесту К.Томаса для визначення способів регулювання у конфліктах.

Емоційний компонент досліджувався з використанням опитувальника І.Юсупова для встановлення емпатійної схильності; анкети, що дає змогу встановити міру задоволення зробленим професійним вибором, перебуванням у академічній групі, у навчальному закладі, у класі. Для аналізу даного компонента були використані матеріали самозвітів студентів після проходження педагогічної практики.

Розглянемо дані, що ілюструють рівень сформованості мотиваційного компонента підготовки студентів різних спеціальностей до взаємодії з учнями у процесі проходження педагогічної практики. Опитувальник «Потреба у досягненнях» дає змогу визначити п'ять рівнів особистісної спрямованості, а саме: низький, нижчий від середнього, середній, вищий за середній, високий.

Показники за кожним рівнем розкривають внутрішню мотиваційну готовність: або до діяльності за строго визначеним алгоритмом та залежність від схвалення оточення і уникнення типових шляхів розв'язання завдань, або колективне подання проблеми з можливим переборенням труднощів. Одержані результати за опитувальником «Потреба у досягненнях» подані у таблиці 1.

Таблиця 1

№	Групи	
	Рівень	
1	низький	КГ 1,3 % ЕГ 1,5 %
2	нижчий від середнього	КГ 44,3 % ЕГ 43,1 %
3	середній	КГ 45,7 % ЕГ 47,1 %
4	вищий за середній	КГ 9,1 % ЕГ 7,9 %
5	високий	КГ 0,6 % ЕГ 0,4 %

За результатами таблиці 1 можна констатувати, що показники КГ та ЕГ є ідентичними. Найбільша кількість опитаних має середні (КГ – 45,7 %, ЕГ – 47,1 %) показники, що вказують на притаманне

бажання зробити справу краще, ніж її робили раніше, властива стійка орієнтація на успіх і відсутність духу суперництва. Однак студенти цієї групи недостатньо готові до ефективних дій у нестандартних умовах. Високими є також показники нижчого від середнього рівня (КГ – 44,3 %, ЕГ – 43,1 %), що засвідчує мотиваційну неготовність діяти самостійно у процесі розв'язання проблемних завдань, є схильність переоцінювати власні можливості і, як наслідок, розчарування й незадоволення собою.

Показники за рівнем вищим від середнього (КГ – 9,1%, ЕГ – 7,9%) – це стійка мотиваційна зорієнтованість на успішне розв'язання нових завдань, водночас, має місце певна суперечність – незалежність у прийнятті рішень – і бажання працювати у колективі, що також може бути причиною емоційного розчарування.

Низький рівень (КГ – 1,3%, ЕГ – 1,5%) – це відсутність цілеспрямованості у навчанні й у роботі; завжди потрібен алгоритм дій і зразок; зміна умов праці лякає і тривожить.

Зовсім незначна кількість опитаних виявила високий рівень сформованості потреби у досягненнях. Таких у КГ – 0,6% та ЕГ – 0,4%.

Таким чином, більшість майбутніх учителів мотиваційно налаштовані на досягнення успіхів, мають бажання отримувати задоволення від виконаних завдань, але їх лякають можливі труднощі, нестандартні умови, необхідність проявити самостійність та взаємодіяти з колективом учнів.

Методика дослідження спрямованості особистості давала можливість визначити рівні сформованості особистісної спрямованості на себе (НС), колективістської спрямованості (спрямованість на взаємні дії – ВД), ділової спрямованості (спрямованість на завдання – НЗ).

Узагальнення одержаних результатів та їх інтерпретація дають можливість констатувати, що опитані студенти, які орієнтовані на себе, понад усе зайняті своїми почуттями, проблемами, у них переважають мотиви власного благополуччя; вони прагнуть до особистісної першості без урахування намірів інших; роблять поспішні висновки про інших; нав'язують свою волю групі; не переймаються емоційним станом оточуючих їх людей. Таких виявлено у КГ – 55,7 %, у ЕГ – 56,1 %.

Особи ділової спрямованості, тобто спрямованість на завдання (НЗ), надають підтримку групі, можуть координувати виконання спільних справ; беруть на себе керівництво, коли мова йде про вибір завдання; працюють інтенсивно у звичних умовах, якщо способи досягнення мети є зрозумілими. Однак, ентузіазм дещо знижується, коли з'являються непередбачувані обставини. За нашими даними ділову спрямованість виявили у КГ – 31,4 %, у ЕГ – 32,8 %.

Спрямованість на взаємні дії (ВД) опитаних означає, що люди уникають прямого розв'язання проблеми; поступаються тиску групи; не висловлюють оригінальних ідей; не працюють на повну силу самі й не допомагають групі у виконанні завдання; не беруть на себе відповідальність за кінцевий результат; досягненню наміченої мети перешкоджає внутрішня мотиваційна невпевненість, що проявляється у запереченні значущості самої справи. За результатами проведеного опитування таких виявлено у КГ – 12,9%, у ЕГ – 11,1 %.

Результати опитувань за методикою «Дослідження спрямованості особистості» показані у таблиці 2.

Таблиця 2

№	Тип групи	КГ	ЕГ
	Показник		
1	на себе (НС)	55,7 %	56,1 %
2	на взаємні дії (ВД)	12,9 %	11,1 %
3	на виконання завдання (НЗ)	31,4 %	32,8 %

Дані таблиці 2 підтверджують ідентичність показників КГ та ЕГ. Виявлена переважаюча зорієнтованість майбутніх учителів на себе дає підстави констатувати наявність проблем, які можуть виявлятися у процесі вибудовування взаємодії з учнями. Насамперед це пов'язано із переважанням мотивів власного благополуччя. Можна припустити, що найменший натяк з боку дітей на невизнання авторитету практиканта, викликати недовolenня і може стати причиною порушення взаємодії. Для підтвердження висловленого припущення було використано методику «Виявлення комплексу загрози авторитету». Ми виходили із того, що авторитет – це психологічний стан особистості, який позначається на усвідомленні своїх прав, значенні власної діяльності. Втрата авторитету сприймається як особиста поразка, таїть у собі сильні негативні переживання, а справжні мотиви при цьому залишаються неусвідомленими. Тому комплекс загрози авторитету – це страх утратити свій вплив на оточуючих та прагнення за будь-яку ціну зберегти його. При цьому застосовувалися такі питання, як: заборона критики, підвищена вимогливість до інших, втрата самоконтролю, посилення дії психологічного захисту, частіше у формі проєкції, перенесення; перекладання провини на інших. За наявності загрози авторитету особистість втрачає здатність аналізувати мотиви власних вчинків і для

неї залишається незрозумілою причина порушення комунікації і, як наслідок, нездатність організувати успішну взаємодію.

Проведене нами опитування за методикою «Виявлення комплексу загрози авторитету» дало такі результати: у КГ – 67,4 % та у ЕГ – 65,9 % студентів, у характері яких формуються окремі риси, які у майбутньому можуть призвести до «хвороби загрози авторитету». Дана група студентів має прояви нетерпимого ставлення до протилежних думок оточення, певні ознаки самолюбства та надмірної самовпевненості. У них переважають мотиви домінування над іншими, навіть якщо власний рівень компетентності є нижчим. Інша група опитаних, а саме 32,6 % (КГ) та 34,1 % (ЕГ) проявляють схильність до захисної позиції щодо тих людей, з якими вступають у взаємодію. Найчастіше йдеться про виправдання власних вчинків, надмірне прагнення пояснити причини, що спонукали до певних дій. Характерною особливістю є неусвідомлене уникання інтенсивної взаємодії.

Дослідження мотиваційного компонента було доповнене використанням психомалюнків на тему «Я – учитель реальний», «Я – учитель ідеальний», «Я і наша група». Ми виходили із того, що малюнок дає можливість відтворювати в образах реальну дійсність і проектувати власне переживання і ставлення до значущих речей, подій (у нашому випадку – до обраної професії) у символічній формі. Сильна сторона застосування психомалюнків полягає в можливості поєднати зовнішнє і внутрішнє сприймання в образах, що виражені у певних символах, а це дає змогу проникати у внутрішні самохарактеристики, виокремлюючи при цьому мотиваційну складову. Ми поділяємо позицію Ж.Яценко, яка стверджує, що малюнкові методи спрямовані на виявлення казуальних передумов особистісних проблем суб'єкта [4, с.245].

Беручи в основу зазначені теоретичні обґрунтування, нами було проаналізовано 78 тематичних малюнків студентів різних спеціальностей. У 33,8% зображень реального та ідеального образу учителя суттєвих відмінностей не виявлено: ні за сюжетом, ні за кольором, ні за формою. Можна припустити, що автори малюнків не повністю ідентифікували себе із майбутньою професійною діяльністю; їм важко визначитись із сукупністю якостей ідеального учителя; вони тим більше не бачать їх у себе. Подібна позиція відображає мотиваційне сум'яття, невпевненість щодо правильності професійного вибору і перспектив кар'єрного зростання саме у даній сфері. Висловлена позиція підтверджена бесідами із студентами та груповими обговореннями. Логічним продовженням є одержана інформація за творами-роздумами «Якби я був директором школи» і «Школа майбутнього». Студенти цієї групи вкрай напружено виконували завдання, задавали чимало запитань, які стосувались організації процедури написання. Їхні міркування, у результаті, виявились формалізованим відображенням, в основному, проблем освітньої системи, звинуваченнями на адресу учителів і відсутністю особистісної зацікавленості.

Таким чином, одержані результати проведених досліджень з метою виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями дають підстави стверджувати, що більше половини опитаних студентів (за різними діагностичними процедурами (від 55,7 % до 33,8 %) мають виражені симптоми мотиваційної неузгодженості, суперечливі зіткнення намірів, бажань та способів їх досягнення. У результаті така тенденція проявляється у недостатності об'єктивно оцінювати реальні взаємостосунки, успішно діяти у ситуаціях невизначеності, шляхом самоаналізу пояснювати причини невдач і прорахунків. Визначені параметри є суттєвими перепонами успішної взаємодії з учнями у процесі проходження педагогічної практики.

Дослідження когнітивного компонента було пов'язано із самооцінювання професійної придатності на основі самоаналізу наявних педагогічних умінь та навичок і необхідних знань для їх практичної реалізації у взаємодії з учнями.

Емоційний компонент підготовки студентів до взаємодії з учнями перевірявся на основі визначення рівня розвитку емпатії з використанням методики І.Юсупова. У діагностичній методиці виділені рівні: дуже високий, високий, нормальний, низький та дуже низький. За нашими даними, дуже високого рівня емпатії не виявлено ні в КГ, ні у ЕГ; найбільші показники зафіксовані на низькому рівні: у КГ – 55,8%, у ЕГ – 49,3%; нормальний рівень виявлений у 30,8% опитаних із КГ та 26,9% з ЕГ; дуже низький рівень – 11,7% у КГ та 17,3% в ЕГ.

Таким чином, за нашими даними, більшість студентів не готова відчувати внутрішній стан дітей, не налаштована на саморозкриття і керується у взаємодії з учнями виключно зовнішніми проявами поведінки. Така тенденція є малоперспективною, оскільки студенти не спроможні орієнтуватись у мінливому емоційному стані дітей, а тому вони повністю занурені у власні переживання і тривоги. Підтвердження сказаному ми знайшли у самозвітах студентів різних курсів після проходження педагогічної практики. Окремі висловлювання цитуємо: «...дітей важко, а то і просто неможливо зрозуміти: то сміються ні від чого, то починають без причини плакати»; «... часто задавалась питанням:

«що вони відчувають, коли грублять мені? Відповіді не знайшла»; «... якісь вони дивні у вираженні емоцій: галасливі, агресивні, нетерплячі; від чого це – не розумію», «...я часто перебувала на межі, здавалось, що ще одна репліка – і я зірвусь».

Подібні висловлювання студентів якнайкраще ілюструють невідповідність до сприйняття внутрішнього стану дітей, намагання не відчувати їх, а лише зрозуміти вибраний спосіб дії. Така позиція емоційно виснажує і є причиною невдоволення, розчарувань, посилення тривоги і невпевненості, що суттєво блокує вибудовування партнерських стосунків в умовах педагогічної взаємодії.

Підсумовуючи одержані кількісні показники та їх якісну інтерпретацію, можна зробити висновок про те, що студенти мають необхідні знання, але не володіють повною мірою відповідними уміннями і навичками для їх реалізації в педагогічній діяльності і, окрім сказаного, не відчувають потреби в особистісному та професійному зростанні, що не сприяє успішній взаємодії з учнями, оскільки відсутнє прагнення до його модернізації у разі невдалих спроб.

За результатами констатувального етапу експерименту було виділено та описано три рівні підготовленості майбутніх учителів до взаємодії з учнями: низький, середній, високий.

Студенти низького рівня в умовах педагогічної практики виявляють схильність до діяльності за строго визначеним алгоритмом; вони шукають підтримки в учнів і схвалення з боку колег; намагаються уникати загострення суперечностей; їм більше імпонує тактика компромісу та відходу у конфліктних протистояннях. Мотиваційна неузгодженість породжує різкі коливання настрою та вибір часто протилежних способів взаємодії з учнями: від категоричних вказівок – до умовлянь. Через низький розвиток емпатії не можуть точно діагностувати емоційний стан учнів, а тому відчувають власну безпорадність, яку також не здатні зрозуміти. Мають достатньо глибокі й міцні знання за обраним фахом, цікавляться психолого-педагогічною інформацією, однак, через не сформованість професійних умінь і навичок, не можуть їх повною мірою застосувати у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

Це студенти, у яких переважає спрямованість на себе і, відповідно, мотиви власного благополуччя, а тому їм важко бачити в учнях суб'єктів виховного впливу. Втрата авторитету такими студентами сприймається як особиста поразка, тому вони часто вдаються до прийомів заборони, обмежень учнів у правах, категоричного санкціонування дій.

Певна частина студентів цієї групи не ідентифікують себе із майбутньою педагогічною діяльністю, водночас мають великий інтерес до самопізнання. Високий рівень самооцінки та тенденція до завищення лідерських якостей є внутрішніми чинниками, які перешкоджають вибудовувати конструктивні стосунки з учнями і спричиняють довгий період адаптації під час педагогічної практики. Таких виявлено 37,7% від загальної кількості у КГ та 38,4% у ЕГ.

Студенти середнього рівня підготовленості до взаємодії з учнями намагаються заздалегідь планувати свою роботу у класі, зважають на вік дітей, вироблені традиції. Чутливі до зміни загального настрою, можуть вносити корективи у свої наміри. Водночас, тяжіють до індивідуального виховного впливу, колективні справи для них становлять трудність. Разом з тим високий рівень сформованості потреби у досягненнях та занижена самооцінка професійної придатності породжує мотиваційну метушливість, невизначеність, що проявляється і у перепадах настрою, і, часто у хаотичних, навіть не логічних, впливах на учнів.

Студенти цієї групи свідомо обрали педагогічну професію, прагнуть у ній самовдосконалюватись, при цьому швидше орієнтовані на вироблення умінь і навичок, аніж на поглиблення знань. За діагностичними процедурами підтверджується орієнтація на виконання завдань, тому вони можуть координувати спільні зусилля, успішно працювати у звичних умовах, якщо способи досягнення мети є зрозумілими. Однак, ентузіазм дещо знижується, коли трапляються непередбачувані обставини. До власного авторитету не виявляють зацікавленості, вважають, що це буде у майбутньому. Ззовні поблажливе ставлення до учнів породжене достатнім рівнем сформованості емпатії і є показником домінування тактики відходу в напружених ситуаціях. Водночас, студенти даної групи не пов'язують особистісне та професійне самовдосконалення, хоча серйозно задумуються над кар'єрним зростанням, якщо судити за результатами твору-роздуму «Як би я був директором школи...».

Студенти із задоволенням включаються у процес педагогічної практики, знаходять порозуміння з учнями, хоча не в усіх випадках досягають ефективної взаємодії з класом. Таких виявлено 54,3 % у КГ та 55,7% у ЕГ.

Студенти високого рівня позбавлені стандартних, стереотипних форм взаємодії з учнями. Вони достатньо самокритичні, легко можуть змінити тактику впливу на учнів, здатні визнати власні помилки й прорахунки. У них виявлено високий рівень сформованості потреби у досягненнях та орієнтація на виконання завдання. У сукупності вказані показники засвідчують мотиваційну виразність і стійку потребу взаємодіяти, координувати зусилля інших, у разі потреби надавати допомогу й підтримку,

нести відповідальність за спільну справу. Не бояться експериментувати, хоча не завжди такі дії є виправданими. Однак, це не зупиняє, оскільки вони вважають, що мають право помилятися, і це не розцінюється як втрата авторитету, а як набуття необхідного досвіду.

Самооцінка професійної придатності має виражені показники високого рівня, що підтверджує здатність брати на себе відповідальність за інших, проявляти ініціативність, готовність розуміти інших. Студентам цієї групи властивий нестримний пошук нових прийомів, форм роботи з учнями, вони прагнуть глибше пізнавати учнів і пізнавати себе. Вважають такий шлях взаємопроникним. Багато уваги приділяють як плануванню діяльності, так і аналізу результатів, однаковою мірою успішних і невдалих. Утруднені ситуації прагнуть вирішувати за допомогою тактик співробітництва, хоча можуть вдаватися і до відходу, і до компромісу.

Емоційна врівноваженість та емпатійна чутливість імпонують учням, як і з радістю співпрацюють з практикантами. Таких за нашими даними виявлено 6,1% у КГ та 5,9% у ЕГ.

Одержані результати подані у таблиці 3.

Таблиця 3

Показники рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів до взаємодії з учнями

№	Тип групи Рівень	КГ	ЕГ
1	низький	39,7 %	38,4 %
2	середній	54,2 %	55,7 %
3	високий	6,1 %	5,9 %

Дані таблиці 3 показують, що найбільше опитаних студентів належать до середнього рівня (54,2% у КГ та 55,7% у ЕГ), а найменша кількість – до високого рівня (6,1% у КГ та 5,9% у ЕГ). Виявлені кількісні показники підтверджують необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями, що і було здійснено на етапі формувального експерименту

Висновки. В реальних умовах проходження педагогічної практики виявляються суттєві проблеми, пов'язані з мотиваційною неготовністю майбутніх учителів до взаємодії з учнями. Проведена експериментальна робота підтвердила гіпотезу про те, що потребує значної модифікації змістове та методичне оснащення педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Література

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжкина. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
3. Чепиков В.Т. Педагогическая практика: Учеб.-практ. пособие / В. Т. Чепиков. – Мн.: Новое знание, 2004. – 204 с.
4. Яценко Ж.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика: Навч. посібн. / Ж. С. Яценко. – К.: Вища школа, С. 245.