

Лідія Цибульська

ФОРМУВАННЯ ІНТРИНСИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Проблема мотивації навчальної діяльності одна з найбільш гострих у сучасній педагогіці. Чимало учених, учителів-методистів вирішують питання, яким чином спонукати учнів загальноосвітніх шкіл, студентів вищих навчальних закладів до свідомого прагнення здобувати знання. На думку багатьох дослідників, зведення навчання до механічної передачі знань спричиняє поглиблення відчуження особистості, домінування репродуктивного характеру мислення, що унеможлиблює розвиток творчого потенціалу, здатності до впровадження інноваційних технологій у майбутньому [11, с. 129]. Орієнтація на забезпечення студентів-філологів тільки певною сумою знань не відповідає сучасним вимогам до формування конкурентоспроможного фахівця. Тому головним завданням сучасних освітніх інновацій є подолання «небажання» навчатися, створення позитивної мотивації. Освіта за синергетичним підходом є нелінійною ситуацією відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку. Уміння правильно організувати діалогову взаємодію у вищому педагогічному навчальному закладі може значно вдосконалити процес становлення майбутнього вчителя-словесника через формування у нього позитивних установок на навчання.

Питання мотивації людської діяльності широко піднімалося у працях вітчизняних і зарубіжних психологів, починаючи з перших десятиріч ХХ ст. до сьогодні (Р. Вайсман, Л. Занков, С. Занюк, Є. Ільїн, Д. Леонт'єв, К. Мадлен, А. Маслоу, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.). Окремі дослідження в педагогічно-методичній науці присвячені інтринсивній мотивації як рушійній силі навчального процесу учнів (І. Вартанова, С. Занюк, І. Звягінцева, М. Лук'янова, А. Маркова, Є. Пасічник, Н. Хлопкова), студентів (Є. Ільїн, О. Куцевол, П. Лузін, О. Малихін, О. Семиног, О. Яцишин). Значно менша кількість праць спрямована на вирішення питання: як, яким чином у межах навчального процесу створити сприятливу атмосферу для успішного формування цієї мотивації. Учені-методисти Л. Андрусенко, В. Дяченко, С. Крамаренко, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Рубан, М. Скрипник, Г. Токмань, А. Фасоля, розробляючи ту чи іншу педагогічну технологію, в основі якої лежать методи й прийоми діалогічного характеру (діалогічні, інтерактивні, особистісно зорієнтовані, проблемні, ігрові тощо) частково дають настанови щодо створення позитивної мотивації учнів за умови організації навчального процесу на засадах міжсуб'єктної взаємодії. Окремі науковці, досліджуючи навчальний діалог (І. Глазкова, Г. Коберник, О. Копіца,

О. Куцевол, В. Морозов, Н. Плешкова, Г. Семенова), роблять спроби виокремити психолого-педагогічні умови, за яких можливе вирішення поставленої проблеми у вищій школі. Проте є необхідність доповнити й систематизувати їхні напрацювання з урахуванням специфіки підготовки студентів-філологів, які свою майбутню професійну діяльність мають будувати на діалогічних принципах взаємодії. Це зумовлене своєрідністю викладання предмету, що переконливо доводить О. Куцевол: «...основною формою навчально-виховної взаємодії на уроці літератури стає діалогічна взаємодія, ... зумовлена динамічними процесами сприйняття, осмислення, аналізу літературного твору, живого спілкування та співтворчості його учасників» [6, с. 75].

Мета статті – здійснити структурно-системний аналіз інтринсивної мотивації навчальної діяльності студентів-філологів і виокремити психолого-педагогічні умови її формування в процесі діалогічного навчання.

У науковій літературі виокремлюють різні види мотивів. Частково їх можна звести до двох великих груп: екстринсивні (зовнішні) та інтринсивні (внутрішні, процесуальні). Характеризуючи ці дві групи, дослідники (зокрема, С. Занюк, Л. Коpecь, А. Маркова, П. Якобсон та ін.) зауважують, що саме внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані з процесом навчальної діяльності.

За визначенням С. Занюка, «внутрішньою (процесуальною) мотивацією називають зумовленість поведінки факторами, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища й фізіологічними потребами організму» [3, с. 98–99]. Дослідник зазначає, що процесуально мотивована поведінка здійснюється заради себе самої, вона супроводжується почуттям радості, задоволенням від власної справи [3, с. 99]. При сформованості такої позитивної мотивації, як зазначає П. Якобсон, студентом рухає «потреба в знаннях, інтерес, прагнення пізнавати нове. Людина, що навчається, задоволення отримує від приросту своїх знань при засвоєнні нового матеріалу» [4, с. 267]. Такий мотив ще називають функціональним (Л. Коpecь), коли емоційне задоволення приносить сам процес діяльності [5, с. 265].

У наукових працях психолого-педагогічного характеру до процесуальних, зокрема, відносять пізнавальні мотиви, мотивацію досягнень, потребу в самоактуалізації, мотив творчого досягнення. Вони відповідають за якість професійного зростання, тому зупинимося на них детальніше.

Пізнавальні мотиви за А. Марковою поділяються на три групи: 1) широкі пізнавальні мотиви, які полягають в орієнтації на оволодіння новими знаннями; 2) навчально-пізнавальні мотиви, спрямовані на засвоєння способів здобуття знань: інтерес до прийомів їх самостійного набуття, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції

навчальної діяльності, раціональної організації власної навчальної праці; 3) мотиви самоосвіти, що виражаються в спрямованості на самостійне вдосконалення способів здобуття знань [7, с. 10–11].

Мотивація досягнень, на думку психологів Р. Вайсман, Л. Копець, виявляється в здатності до конкуренції, прагненні до досконалості, бажанні напруженої праці [5, с. 264]. Наявність сформованої мотивації досягнень у студентів-філологів складає якісний показник професійного зростання. Зокрема, Г. Гекгаузен доводить, що саме вона визначає прагнення розвивати свої здібності й уміння та підтримувати їх на якомога вищому рівні в тих видах діяльності, у яких досягнення вважаються обов'язковими [5, с. 264]. Тобто ця мотивація спрямовує студента на ґрунтовне засвоєння фахових дисциплін, зокрема методик мови і літератури; орієнтацію на майбутню професійно-методичну діяльність.

Самоактуалізація або потреба особистісного самовдосконалення в ієрархічній піраміді потреб А. Маслоу займає один з найвищих щаблів. Вона трактується вченим як прагнення людини до самореалізації, до актуалізації власних потенцій [8, с. 91]. Діяльність індивіда, зокрема вчителя, спрямована на реалізацію себе в обраній професії, бажанні, за словами А. Маслоу, «бути тим, ким він може бути» [8, с. 91]. Особистість, яка досягає цього рівня, повністю реалізує в різноманітних видах діяльності свої здібності, уміння, навички, талант. Суголосну думку висловлював американський психолог Карл Роджерс, ідентифікуючи мотив з «тенденцією до актуалізації». Учений вважав, що прагнення людини до розвитку власних здібностей є природним процесом збереження та розвитку своєї особистості [5, с. 250]. Це положення дослідника цінне для нас тим, що дозволяє здійснювати навчальний процес у розрізі особистісно зорієнтованого навчання, створенні умов для підвищення професійно-методичної компетентності студента-філолога.

Окрему групу становить мотив творчого досягнення. Р. Вайсман трактує його як «прагнення до рішення певного наукового чи технічного завдання й до успіху в науковій діяльності» [3, с. 266]. Більш детально цей мотив характеризує О. Куцевол як невід'ємний мотиваційно-креативний компонент особистості словесника, зазначивши, що «провідним мотивом методичної діяльності вчителя є інтерес до пошуку власних нових рішень, прагнень творити; одна з цілей – стати творчим спеціалістом» [6, с. 107]. Цілковитим погоджуємося з думкою дослідниці, що мотивація студента-філолога на творче досягнення є необхідною умовою формування не лише креативної особистості, але й фахівця, який буде здатен до дослідницько-експериментальних, конструктивних дій та впровадження інновацій у навчальний процес.

Для формування вищезазначених мотивів студентів ми обрали діалогічне навчання, методи та прийоми якого є основою переважної більшості сучасних педагогічних технологій (особистісно зорієнтованого,

інтерактивного, проблемного тощо).

У навчальному процесі діалогічне спілкування сприяє висловленню власної думки студентів з урахуванням поліфонічних позицій, знаходженню компромісів, точок дотику співрозмовників. У ході діалогу в індивіда виникає зацікавленість і прагнення зреалізувати особистий потенціал, відбувається процес самоактуалізації.

За допомогою навчального діалогу відбувається спілкування викладача – студента, їхня безпосередня взаємодія. У спілкуванні кожен із співрозмовників краще розуміє один одного, отримує потрібну інформацію. Навчальний діалог руйнує прірву між суб'єктами навчального-виховного процесу, що позитивно позначається на формуванні пізнавальних мотивів.

Діалог значно сприяє поліпшенню емоційної атмосфери заняття, створюючи невимушену обстановку.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника навчальний діалог є основою для сприятливого психологічного клімату в групі, для самовираження й особистісного зростання індивіда.

Аналіз наукової джерельної бази [1; 2; 9; 10] дав можливість виокремити ті умови, дотримання яких забезпечує сприятливе психолого-педагогічне середовище для формування процесуальної мотивації студентів у межах діалогічного простору. Під діалогічним простором ми розуміємо конкретне хронотопне (у форматі лекції, лабораторного, семінарського, практичного заняття тощо), психолого-педагогічне (наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, певної емоційної атмосфери, педагогічних принципів навчання тощо) середовище реалізації навчального діалогу. Ми виокремлюємо 8 таких психолого-педагогічних умов, дотримання яких, на нашу думку, сприятиме розвитку внутрішніх мотивів:

1. Можливість спільної основи й деяких розбіжностей у вирішенні тієї чи іншої проблеми. Діалектика зазначеної форми передбачає навіть при наявності принципово протилежних позицій щось спільне, що могло б стати основою діалогічних взаємостосунків. У межах традиційних форм занять у ВНЗ такою основою є новий навчальний матеріал, що може породжувати багатовекторність думок у студентській аудиторії, спільний пошук правильного рішення дискусійного питання або його відкритість, якщо воно не має принципового чи фундаментального характеру. Як зазначає С. Занюк, деяка допустима невідповідність, неузгодженість нової інформації з відомим, очікуваним викликає інтерес, стимулює пошукову активність, спонукає і спрямовує поведінку [3, с. 100].

2. Наявність реальних проблем для обговорення. І. Глазкова наголошує, що діалог у своїй сутності передбачає постановку творчих запитань, – це не завжди злагідне кооперування партнерів, це сутичка поглядів, ідей, думок [2, с. 55]. Тому для забезпечення розвитку мотиву

творчих досягнень особистості студента викладачу необхідно створювати проблемні ситуації, давати вирішувати завдання творчого, проблемно-пошукового характеру.

3. Тотожність мови, якою ведеться діалог, для всіх його учасників, вкладання однакового смислу й змісту в кожне слово. Наявність єдиної знакової системи, сформованості тезаурусу понять дозволяє викладачу й студенту правильно орієнтуватися в певній галузі знань [1, с. 77].

4. Забезпечення розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації. Процес розуміння передбачає здатність людини осмислити, осягнути зміст, смисл, значення будь-якого матеріалу, що передається за допомогою слів, знаків, учинків. Це здатність розуміти зміст окремих слів, уривків, фраз, думок прямо не висловлених у реченнях (розуміння підтексту), прихованих мотивів або окремих дій співрозмовника [1, с. 78].

Дотримання двох вищезазначених умов є необхідним для формування пізнавальних мотивів. Адже низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність необхідного фахового термінологічного апарату призводять до невпевненості у власних знаннях, уміннях, навичках і як наслідок зниження інтересу до навчання.

5. Наявність комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду; оптимального поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації може впливати на самоствердження особистості. Психолог Е. Десі переконливо доводить, що чим більше вираженні переживання: відчуття власних можливостей та самоствердження, тим сильніше мотивованим внутрішньо є індивід [3, с. 102]. Уміння спілкуватися на усіх рівнях для майбутнього вчителя-словесника є однією з вимог до його професійного становлення, а отже, має стати для нього важливим стимулом.

6. Визнання права співрозмовника мати власну позицію й враховувати її. Це передбачає визнання активної ролі студента як суб'єкта навчального процесу. Рівність позицій учасників цієї начально-виховної взаємодії: роль викладача децентрується, переосмислюється й реалізується у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини; забезпеченні вільного обміну думками [10, с. 29]; стимулюванні до самостійності в судженнях. Важливу думку висловили науковці І. Киричок та В. Кучерявець, що завдання вчителя (викладача) – дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи почуття «ми», орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думку, а не відкидати їх [9, с. 13].

7. Зосередженість учасників взаємодії на співрозмовникові та взаємовпливі їхніх поглядів. Тут важливе значення надається атракції (приваблюванню), здатності сприймати й приймати один одного, бути позитивно налаштованим. Це вимагає гнучкості, зосередженості на партнері, здатності йти на компроміси, готовності змінювати свої думки,

бачити ситуацію очима інших. Особлива увага надається педагогічній емпатії, антиципації й інтуїції, як здатності бачити особливості іншої людини, не вдаючись до логічної аргументації.

8. Важливою умовою для формування внутрішньої мотивації студентів у процесі навчального діалогу, з одного боку, є загальна емоційна атмосфера, що панує на занятті. Вона має ґрунтуватися на доброзичливості, сприйнятті іншої особистості, прагненні допомогти, партнерстві. З іншого, – емоційно-вольова та інтелектуальна готовність учасників до співпраці, роботи в колективі.

Отже, формування інтринсивної мотивації (зокрема, пізнавальні мотиви, мотивація досягнень, потреба в самоактуалізації, мотив творчого досягнення) студента-філолога не може відбуватися хаотично, а вимагає значної підготовки викладача у сфері педагогічної інноватики. Діалогічне навчання дає можливість виокремити ті конкретні психолого-педагогічні умови, дотримання яких сприятиме створенню позитивних установок на навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці методичних рекомендацій щодо впровадження діалогічного навчання, що може допомогти в організації навчального процесу вищої школи з метою цілеспрямованого формування процесуальних мотивів майбутнього вчителя української мови і літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
2. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя : монографія / І. Я. Глазкова. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 188 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
5. Копець Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Копець. – 2-ге вид. – К. : Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
6. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия,

2001. – 478 с.
9. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя : навчальний посібник для студентів історичного, філологічного, фізико-математичного факультетів / укл. І. І. Киричок, В. Г. Кучерявець ; за ред. В. Г. Кучерявець. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 391 с.
 10. Плешкова Н. В. Діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу у світлі сучасних демократичних освітніх практик / Н. В. Плешкова // Вісник Черкаського університету. – 2008. – Вип. 136. – С. 28–32.
 11. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.