



УДК 378.147(430)

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ НІМЕЦЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Надія Удовиченко

У статті розглянуто мотиваційно-ціннісний компонент у виборі професії вчителя, розвитку його діяльній професійній компетентності, його успішній роботі у школі в Німеччині. Мотиваційну сферу представлено як важливий компонент професійності німецьких педагогів. Проаналізовано праці німецьких науковців, які стосуються емоційної сфери фахівця і його професійної придатності.

Ключові слова: мотиваційно-ціннісний компонент, професія вчителя, підготовка вчителя, професійна компетентність.

Останнім часом у німецькому суспільстві особливо гостро обговорюється якість успішності учнів, що дуже тісно пов'язано з рівнем професійної компетентності вчителів. Успішний, самореалізований учитель володіє не лише фаховими педагогічними знаннями та вміннями. Його особистісні якості є ключовими компонентами професійної компетентності, в межах якої розглянемо цінності й мотивацію вибору професії вчителя та його професійної діяльності.

Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Зокрема, аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційному дослідженні В. А. Гаманюк. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н. В. Козак.

Українські педагоги-компаративісти досліджують особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини (Т. І. Вакулєнко), реформування системи педагогічної освіти Німеччини (Н. В. Махія), підготовку вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини (Л. О. Чулкова).

Метою нашої статті є розкриття мотиваційно-ціннісної сфери німецького вчителя. Значний інтерес становлять виражені підходи до відбору вступників на педагогічні спеціальності в Німеччині, обов'язкове проходження тесту на професійну придатність. Як відомо, підготовка вчителів у цій країні відбувається переважно в університетах, лише в землі Баден-Вюртемберг – у вищих педагогічних навчальних закладах, і вчитель посідає високий соціальний статус державного службовця.

Спектр потреб особистості, згідно з ученням американського психолога А. Маслоу, надзвичайно широкий. Індивід має систему різноманітних потреб: фізіологічних, інтелектуальних, соціальних тощо. Особистий інтерес є



первинним і найглибиннішим з-поміж економічних інтересів. Інтереси приводяться в дію певними мотиваційними механізмами. Отже, причиною, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб, є мотив. Зацікавленість людини має місце, коли під впливом стимулів і мотивів відбувається реалізація її інтересів [4, с. 212].

Мотиви пов'язані з духовними світоглядними основами особистості, ступенем розвиненості економічної свідомості та культури людини. Мотиви – це стимули, які пройшли крізь свідомість людини, тобто самостимули. Система стимулів виявляється через внутрішні особистісні мотиви людини.

У проаналізованих нами структурах професійної компетентності важливими компонентами є цінності та мотивація. Так, російська дослідниця А. К. Маркова вбачає в понятті «модель фахівця» інтеграцію двох сторін професіоналізму: стан мотиваційної та операційної сфери. В моделі спеціаліста, на її думку, відображені обсяг та структура професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь людини, які характеризують її як члена суспільства [3, с. 39–41]. В акмеології «професіоналізм» розглядається не лише як умова досягнення високих результатів, але і як успішність реалізації людини в житті, ставлення людини до праці та стану своїх професійно важливих якостей. Суміжним до поняття професіоналізм є поняття «компетентність». Як зазначає М. Т. Лут, метою компетентнісного підходу є забезпечення вищої мобільності випускників в умовах мінливого ринку праці, тому компетентнісна модель фахівця менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці [2, с. 97].

Поняття «компетентність» у професійній педагогіці, яке набуло поширення в кінці ХХ століття, є ширшим за поняття «кваліфікація». Воно означає не лише професійні знання, навички й досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці у певній робочій обстановці. Компетентність – це реальна здатність досягти мети чи результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання певної професійної діяльності.

Німецькі дослідники І. Ботц і Т. Гартман розглядають процес формування компетентностей як розвиток здібностей, а також зміну норм та цінностей. Вони підкреслюють відносність звичного для поняття «кваліфікація» інструментарію вимірювання та оцінювання, які обмежують його змістове розширення. Вчені вказують на суттєві ознаки, які складають компетентність: суб'єктивність, загальність, здатність того, хто навчається, до самоорганізації, різноманітність принципово необмежених індивідуальних діяльностей [5, с. 23].

Аналогічно до поняття «діяльнісна професійна компетентність» німецькі дослідники використовують концепти «компетентнісна модель, характеристика, профіль», під якими розуміють комплекс діяльнісних, особистісних та когнітивних компетентностей, які вказують на відповідні передумови виконання певного оперативного та діяльнісного поля. В кожній професійній сфері виділяють власну компетентнісну характеристику,



наприклад, компетентнісна характеристика вчителя, викладача вищого навчального закладу тощо [6, с. 1].

Діяльнісну компетентність німецькі дослідники розглядають як здатність індивіда поводитися, застосовувати свої знання та вміння у професійних, суспільних та приватних ситуаціях, в умовах нормативних та ціннісних змін відповідно до суті справи, виважено, а також відповідально стосовно себе та суспільства. Це здатність до співпраці, передачі знань та інформації, вміння розв'язувати проблеми, приймати та реалізовувати рішення. Як компоненти діяльної професійної компетентності німецькі педагоги виділяють фахову, методичну, соціальну та особистісну компетентності. Кожну з них можна розглядати, у свою чергу, як комплекс різноманітних специфічних складників [5, с. 23].

Отже, важливим компонентом професійної компетентності фахівця є мотиваційно-ціннісна сфера. За умов відсутності належної мотивації або особистісної цінності людина не виявляє компетентності у розв'язанні проблем, але це ще не означає, що вона не компетентна.

Учитель має усвідомлювати цінності, ідеали, цілі своєї роботи. Вони базуються на переконанні в тому, що суспільству необхідно піклуватися про молоде покоління вихованих та освічених людей. Він має розуміти користь від своєї професійної діяльності у кожному конкретному випадку, мати бажання здійснювати професійну діяльність.

Про взаємозв'язок професіоналізму з професійно-етичними вимогами писав свого часу М. Вебер, коли вибудовував модель раціональної бюрократії, для якої характерним є високий професіоналізм працівників, слідування чітким, у тому числі професійно-етичним правилам, відокремлення управління від політики та вимога служіння не певним особам, а закону.

На думку німецького мислителя, справжній професіонал вирізняється морально обґрунтованими мотивами, які спонукають його до діяльності. До цих мотивів належать безкорисливе служіння справі, слідування професійному покликанню та сповідування етики відповідальності за реалізацію суспільного блага [1, с. 653].

Згідно з теорією професійної придатності, людина шукає оточення, яке дозволяє їй реалізувати свої установки та цінності, виконувати відповідні їй здібностям завдання та ролі. Якщо напрям діяльності обраний згідно з інтересами, навчання приносить задоволення, адаптація студента відбувається швидко і безболісно, він долає всі труднощі навчання. Успіх навчання та роботи вчителя зумовлюють соціальна (перевага надається таким видам діяльності, як навчання, піклування) та підприємницька орієнтація (види діяльності, які передбачають керування, вплив, маніпулювання іншими людьми). В цілому здатність до навчання та професії вчителя визначають такі особистісні якості, як комунікабельність, психічна стабільність та самоконтроль.

Емоційна компетентність учителя, яка стала предметом низки психолого-педагогічних досліджень у Німеччині, полягає у здатності впоратися з власними почуттями та почуттями інших, а також у вмінні оцінити їх



правильно в конкретному контексті, щоб у такий спосіб уникнути конфліктів та стресів. Слід зазначити, що концепція емоційної компетентності була розроблена американськими вченими П. Саловеем та Дж. Майером, розвинута Д. Гоулменом і використовується синонімічно до поняття «емоційний розвиток» [7; 8]. П. Саловей та Дж. Майер поділили емоційний розвиток на чотири сфери: сприйняття емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій та управління емоціями. Вміння оперувати емоціями визначає високий рівень емоційного розвитку. На думку Д. Гоулмена, емоційну компетентність складають уміння добре розуміти та розпізнавати власні та чужі почуття, мотивувати себе, а також упоратися з власними емоціями та управляти ними у стосунках з іншими [8, с. 387].

Німецькі спеціалісти не залишають поза увагою і проблему емоційного вигорання вчителя. Так, у Німеччині було проведено низку досліджень з метою виявлення причин, що зумовлюють це явище, серед яких слід назвати дослідження Й. Бауера та Т. Унтербрінка, У. Шааршмідта, а також У. Рауіна.

Як вважає німецький психолог Й. Бауер, виховання відбувається у межах емоційної сфери, тому вчитель має повністю віддатися своїй справі, лише справжня особистість може переконати дитину. Професія вчителя подібна до професії лікаря, психотерапевта, адвоката, медсестри, тому поряд із фаховими компетентностями необхідні яскраві особистісні якості, гнучке реагування на мінливі шкільні ситуації: розвинена інтуїція, розуміння особистості учня, витривалість, уміння долати конфлікти. Професія вчителя вимагає балансу, оскільки учням потрібне як розуміння, так і керування з боку педагога.

Дослідження Й. Бауера та Т. Унтербрінка показало тісний зв'язок між здоров'ям учителів, їхнім емоційним станом та агресивною невдоволеною поведінкою учнів, батьків. Згідно з результатами дослідження, 43 % вчителів зазнали протягом року грубості, зухвалості учнів, 4 % – погроз насильством, 1,4 % учителів пережили фізичні напади. Вчені дійшли висновку, що причиною безпорадності вчителів є недостатня підготовленість до негативної поведінки учнів. Хто не може долати проблеми, швидко зношується та вигоряє сам [14].

У дослідженні, проведеному німецьким педагогом Е. Терхартом, були виявлені такі чинники перевантаження вчителя: організаційні (щоденне навантаження, шум) – 50,3 %, проблеми з учнями – 47,9 %, методико-педагогічні проблеми – 43,8 %, проблеми з керівництвом – 31,5 %, проблеми з колегами – 28,5 %, проблеми з батьками 22,7 %, власні надмірні вимоги – 8,1 % [15, с. 157].

Німецький психолог У. Шааршмідт занепокоєний результатами свого дослідження психологічного навантаження вчителів та наголошує на необхідності проведення негайних заходів щодо покращення їхнього здоров'я, оскільки велика кількість представників цієї професії належить до так званої групи ризику і переживає емоційне виснаження, демотивацію, незадоволеність, антипатію до учнів, низьку захисну спроможність щодо конфліктних ситуацій. Дослідник убачає причини такого становища у недоліках підготовки вчителів, у недостатній професійній мотивації, у нерозвиненості соціально-



комунікативних компетентностей. На думку У. Шааршмідта, під час підготовки вчителя необхідно, в першу чергу, враховувати придатність кандидата на цю посаду й орієнтувати на вимоги професійної діяльності [11]. У розробленому ним опитувальнику тих, хто хоче пов'язати своє життя з професією вчителя, в основі лежить не лише власна самооцінка кандидата на підготовку, але й оцінка його особистості іншими. Опитувальник містить блоки головних вимог до особистості вчителя, які вміщують по три питання. Згідно з опитувальником У. Шааршмідта основними вимогами до особистості вчителя є: радість від спілкування з дітьми та підлітками; здатність долати невдачі; готовність брати відповідальність; почуття гумору; фрустраційна толерантність; жага нових знань; сильний голос; здатність досягати мети у соціально-комунікативних ситуаціях; гнучкість; соціальна чуттєвість; готовність до важкої праці; дидактичне вміння; впевненість під час прилюдних виступів; здатність розслабитися; красномовство; стабільність під час емоційних навантажень; здатність мотивувати інших; привітність і сердечність; вміння раціонально працювати; професійне натхнення та ідеалізм [9].

Залежність успішності роботи вчителя від мотивації його професійного вибору стала предметом довготривалого дослідження німецького педагога У. Рауіна, заснованого на підході швейцарського дослідника Фр. Озера до професійної діяльнісної компетентності вчителя. Її складниками Фр. Озер розглядає професійне знання (фахове, фахово-дидактичне, педагогічне знання, знання взаємодії та консультативне знання, діагностичну компетентність та вміння пояснювати матеріал), переконання та цінності, мотиваційні орієнтації та саморегулятивні вміння [10, с. 61]. У. Рауін розрізняє три типи студентів, які обрали педагогічну освіту: зацікавлені, група ризику, прагматики. У групі ризику (27 %) студенти скептично оцінюють свої особистісні якості, погано адаптуються до навчання, незадоволені ним. Зацікавлені (38 %) студенти оцінюють витрачений на навчання час набагато вище за інших, вони активно працюють на семінарах, співпрацюють із колегами, відхиляють гедоністичні мотиви вибору навчання, отримують від нього задоволення. У 35 % студентів педагогічного напрямку навчання переважають прагматичні мотиви. У дослідженні наголошено, що велика частина непридатних студентів влаштовується на роботу. Отже, не лише природжені вихователі стають вчителями, але й прагматики, і гедоністи. Ці результати дослідження руйнують погляди щодо вираженої педагогічної етики як передумови вчительської професії, висловлені у 20-ті роки німецьким педагогом Е. Шпрангером. У сучасній реальності необхідні діяльнісні компетентності можуть бути розвиненими у достатній мірі у поєднанні і з іншими особистісними якостями та мотивами [10, с. 62]. Через чотири роки роботи 10 % опитаних визнали вимоги вчительської роботи надмірними. 60 % тих, хто відчував себе не готовим до вимог професії, були ще під час навчання мало зацікавленими. У. Рауін доходить висновку, що той, хто «вигоряє, скаржиться на надмірні вимоги, але ж він ніколи і не горів». Тому німецький дослідник вважає за необхідне: прогнозувати на ранніх етапах навчання типові ризики; інвестувати у консультування щодо вибору напрямку навчання; контролювати з боку школи



висновок про придатність вчителя, адже дирекція школи є замовником спеціалістів; розробити більш ефективні засоби і процедури встановлення професійної придатності, ніж сучасні державні екзамени; ліквідувати статус службовця для вчителів [10, с. 64].

Вивчення умов вступу до німецьких університетів показало, що важливим складником допуску до навчання на педагогічних факультетах стають профорієнтаційні заходи. Так, з 2010 року в університетах Нижньої Саксонії, Північного Рейну-Вестфалії, Баварії та інших земель вступники мають надати підтвердження того, що вони пройшли тест самодіагностики (Selbst-Test) у режимі онлайн, спрямований на виявлення особистісних рис, притаманних професіям типу «людина-людина», інтересів та схильностей до педагогічної діяльності. Тест складається з трьох блоків: функціональні обов'язки вчителя, шкала особистісних якостей та досвід роботи з дітьми [12].

Крім того, обов'язковою на початку навчання майбутніх учителів є так звана орієнтаційна практика (Orientierungspraktikum) або практика придатності (Eignungspraktikum / Assistenzpraktikum), яка триває 2-3 тижні. До цієї практики може бути прирівняна робота з дітьми та молоддю, якою вступник займався до навчання в університеті, наприклад, у рамках цивільної альтернативної служби (Zivildienst), вільного соціального року (FSJ) [13, с. 5].

Порівнюючи німецькі та українські підходи до відбору вступників на педагогічні спеціальності, зазначимо, що в Україні недостатньо розвинена профорієнтаційна робота з молоддю в цілому, і зокрема – орієнтація на професію вчителя. Це пояснюється ситуацією на українському ринку праці, соціальним статусом українського вчителя порівняно з німецьким, умовами його праці та рівнем матеріального забезпечення. Тому основним мотивом вступу на навчання є оволодіння фахом, отримання диплома, заради яких і навчається більшість сучасних студентів. Оскільки працевлаштування випускників педагогічних ВНЗ відбувається у різноманітних професійних галузях, мотивація вибору професії, вивчення блоку психолого-педагогічних наук та проходження шкільної практики є не досить високими. Тому вважаємо за доцільне виокремлювати на факультетах відповідних ВНЗ педагогічні та непедагогічні спеціальності. На непедагогічних спеціальностях студенти мали б можливість поглиблювати знання з фаху, а той, хто обрав педагогічну діяльність, зміг би більше сконцентруватися на методиці викладання, проблемах навчання та виховання.

Високий рівень мотивації та ціннісних орієнтацій відіграють суттєву роль не лише у виборі педагогічного напрямку навчання, але і в розвитку професійної компетентності вчителя, який зможе успішно працювати довгі роки в школі, уникаючи синдрому «вигоряння». У підготовці українських учителів слід звертати увагу на мотиваційно-ціннісну сферу шляхом покращення профорієнтаційної роботи та вдосконалення організаційних засад педагогічної освіти.



Список використаних джерел:

1. Вебер М. Политика как призвание и профессия / Макс Вебер // Избранные произведения / [пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 644–706.
2. Лут М. Т. Навчально-методичний комплекс дисципліни. Нормативні засади. Варіанти побудови / М. Т. Лут // Наука і методика : зб. наук.-метод. пр. / [редкол. : А. Ф. Гайчук та ін]. – К. : Аграрна освіта, 2007. – Вип. 9. – С. 93–99.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аелита Капитоновна Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
4. Психологічна енциклопедія / [упорядник О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
5. Bootz I., Hartmann, Th. Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe // DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. – 1997. – № 4. – S. 22–26.
6. Brendel S., Eggensperger P., Glathe A. Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – 2006. – Jg. 1. – Nr. 2 (Juni). – S. 1–29.
7. Goleman D. Emotionale Intelligenz. – München : Hanser-Verlag, 1996. – 423 s.
8. Goleman D. EQ: Der Erfolgsquotient. – München : Hanser-Verlag, 1999. – 437 s.
9. Hertl S., Schaaschmidt U. Fit für den Lehrerberuf. – URL : www.obe.de/fit-fuer-den-lehrerberuf.html
10. Rauin U. Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert // Forschung Frankfurt. – 2007. – № 3. – S. 60–64.
11. Schaaschmidt U. (Hrsg.) Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. – Weinheim : Beltz, 2005. – 172 s.
12. Selbsterkundung. – URL : <http://www.cct-germany.de/de/1/pages/index/39>
13. Sprachen als Lehramtstudium. – Universität Konstanz: Zentrale Studienberatung. Zentrum für Lehrerbildung, 2012. – 15 s.
14. Taffertshofer B. Was Lehrer krank macht. Das pöbelnde Klassenzimmer. – URL : <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/192/447926/text>
15. Terhart E. Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. – Frankfurt am Main : Lang, 1994. – 283 s.