

- Том 2. Вып. 2. Реализация идей устойчивого развития в начальном обучении: проблемы, поиски, решения. – СПб.: Издательство ВВМ, 2001. – С. 181-187.
3. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я. Савченко– К. , 2002.
 4. Плахтій Д.П., Славина Н.С., Дарчук С.ІФ., Дорош В.У. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навчальний посібник / Під загальною редакцією П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Мошак М.І., 2004. – 224 с.
 5. Потапова Е.М. Радость познания / Е.М. Потапова. – М.: Просвещение, 1990.
 6. Прищепа О.Ю. Навчання письма в 1 класі: Посіб. для вчителя О.Ю. Прищепа. – К. : Освіта, 2004. – 223 с.
 7. Смирнов Н.К. Здоровьеберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002.

The article shows the possibilities of the lessons on writing in saving children's health. At analyses the experience having been done in this direction.

Key words: *saving health technology, teaching writing, connecting letters, writing letters together, physical culture breaks.*

УДК 372.13:373.3.091.21

Прокоф'єва М. Ю.*

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті охарактеризовано мотиваційно-сміслову спрямованість майбутніх учителів початкових класів в структурі готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, приведено результати проведеного дослідження з виявлення стану мотиваційно-сміислової готовності у майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *диференційований підхід, молодші школярі, мотиваційно-сміслова готовність, спрямованість, констатувальний етап дослідження.*

На думку академіка І. Зязюна, «головною метою вищої освіти сьогодні стає творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності» [4, с. 23]. Відповідно, розвиток особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах поряд із загальноосвітньою та спеціальною підготовкою передбачає формування системи як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Адже, «професіонал – це передусім людина, яка має необхідні знання у галузі обраної професії, бездоганно володіє практичними та професійними навичками, креативними здібностями, створює нові способи професійної діяльності... у сучасному індустріальному суспільстві для переходу на вищий щабель розвитку людства особливі вимоги висуваються до моральної професійної діяльності» [1, с. 58].

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий, В. Сластьонін, Т. Смирнова та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новикова, З. Павлютен-

* © Прокоф'єва М. Ю. , 2012

кова, Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чернобаєва, Є. Шиянов та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситнікова, О. Ярмоленко та ін.).

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В. Водзінська, А. Здравомислов, О. Зотова, В. М'ясищев, В. Ядов) та психолого-педагогічних (В. Алексеева, М. Алексеева, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Т. Бутківська, І. Дубровіна, В. Лісовський, С. Максименко, О. Савченко, В. Семіченко, Р. Скульський, М. Титма, Н. Чепелева) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх учителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію в невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень особистості майбутнього педагога.

Віддаючи належне проведеним науковим дослідженням, доцільно вказати, що залишається недостатньо розкритим питання ціннісно-сміслової спрямованості майбутніх фахівців початкової освіти в контексті реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, тому визначаємо цю проблему метою статті.

Спрямованість можна проаналізувати в трьох вимірах: загальна, професійна й специфічно педагогічна. Одні вчені під спрямованістю розуміють провідний устрій, динамічну тенденцію, систему мотивів. Так, С. Рубінштейн пише: «Проблема спрямованості – передусім питання про динамічні тенденції, котрі як мотиви визначають людську діяльність, самі у свою чергу визначаються її цілями та завданнями» [9, с. 104]. Інші вважають, що спрямованість – домінуюче ставлення особистості до світу, людей, до себе (В. М'ясищев, П. Якобсон). Треті до спрямованості відносять такі психічні властивості, які визначають діяльність людини, загальний напрям цієї діяльності (М. Мерлін, Н. Левітов).

Такий же широкий діапазон визначень спрямованості спостерігається і в більш вузькій сфері людської діяльності – професійній. Якщо загальна спрямованість як цілісне утворення складає одну з найважливіших підструктур особистості, то професійна спрямованість, за визначенням В. Парамзіна, «характеризує готовність особистості до конкретного виду трудової діяльності й наявність нахилів до обраної професії, які виявляються в так званих «перших трудових спробах» у вподобаних видах праці» [8, с. 24].

У психологічних дослідженнях професійно-педагогічна спрямованість розглядається як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці сьогоденного студента. М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це розуміння та внутрішнє сприйняття нею мети й завдань професійної педагогічної діяльності, ідеалів, настанов, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [2, с. 274]. Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Н. Кузьміна вважає, що істинно педагогічною спрямованістю є спрямованість на навчально-виховну роботу з дітьми, виховання в них кращих людських якостей [6, с. 61]. І далі визначає педагогічну спрямованість як «інтерес до педагогічної професії і схильність займатися цим видом діяльності» [6, с. 93]. Пізніше вона виділила три типи спрямованості: істинно педагогічну, формально педагогічну, хибно педагогічну.

Як підсумок порівняльної характеристики професійної спрямованості, наведемо визначення Т. Корольова: «Таким чином, спрямованість в педагогічному аспекті – стрижнева якість особистості, котра розвивається в результаті цілеспрямованої, організованої викладачами

діяльності, що характеризується як метою і змістом професійної підготовки студентів, так і мотивами професійного і в цілому життєвого самовизначення особистості» [5, с. 9].

Спрямованість, на думку Е. Зеєра, виступає в якості системоутворювального чинника особистості професіонала, і включає в себе наступні компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, професійне самовизначення. При цьому «на різних етапах становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, що обумовлено характером провідної діяльності й рівнем професійного розвитку особистості» [3, с. 36].

З огляду на зміст ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога, Ю. Пелех відзначає, що її структура є єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів, як:

- 1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);
- 2) професійно-організаційний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);
- 3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків учителя);
- 4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);
- 5) мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях) [8].

Ціннісно-сислова готовність вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів представляє певну моральну та професійну позицію вчителя, яка базується на гуманістичних засадах та забезпечується наявністю якостей майбутнього учителя, до яких відносимо: педагогічну спостережливість, яка спрямовує на визначення психологічних особливостей учнів у процесі навчання, емпатію – як здатність до встановлення взаємозв'язку між внутрішнім станом учня та його активністю на уроці; педагогічний такт, який полягає у здатності до розподілу учнів на групи за рівнем навчальних можливостей без усвідомлення ними реальних причин подібного розподілу; педагогічну відповідальність, що проявляється у бажанні допомогти учням з різними навчальними здібностями; комунікативність, що проявляється у здатності підтримувати постійний контакт з учнями, привертати їх увагу; ініціативність, що проявляється у спрямованості на пошук ефективних технологій навчання; спроможність вибудовувати відносини з учнями на партисипативній основі тощо.

Центральним компонентом готовності виступають педагогічні цінності. Особистісні педагогічні цінності реалізуються в ціннісних відносинах вчителя. Термін «ціннісне ставлення» стосовно до різних аспектів педагогічної діяльності сьогодні використовується в роботах І. Бабурової, Л. Габдуліної, О. Гукаленко, О. Єсіпової, Л. Лузяніної, І. Ніколаєвої, Н. Щуркової та інших авторів. Ціннісні відносини розгортаються в ідеалах, життєвих і професійних планах, принципах, переконаннях вчителя, які детермінують внутрішній психологічний зміст педагогічної діяльності, знаходять відображення в вербалізованих програмах і реальному поведженні вчителя. Ціннісне ставлення проявляється в цілях і мотивах праці вчителя, визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх вчителів при реалізації педагогічної діяльності. Воно відображає те, що хоче педагог, заради чого він діє, як реагує на окремі події та явища навколишнього світу. Ціннісне ставлення до учнів проявляється в розумінні вчителем сутності і цінності дитинства, багатогранності особистості дитини, закономірностей і механізмів його дорослішання. Воно виступає витоком підтримки, розвитку зростаючої людини, знаходить відображення в оцінках педагогом

процесу і результатів діяльності своїх вихованців, їхніх вчинків, в плануванні перспектив їх розвитку. При цьому учень розглядається як єдина система. Все навчання заломлюється через особистість учня, будується на основі врахування мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, минулого досвіду молодшого школяра, його особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктній взаємодії.

Саме ціннісне ставлення до учнів визначає усвідомлений і неусвідомлений вибір вчителем тих чи інших методів і засобів навчання, виховання, прийомів педагогічного впливу, стилю спілкування, тактики поведінки. Усвідомлення унікальності й неповторності кожної дитини, процесу її розвитку як цінних для себе моментів забезпечує моральну стійкість і психологічну готовність вчителя до вирішення найскладніших шкільних проблем. Ціннісне ставлення до учнів орієнтує і направляє активність педагогів на вирішення актуальних проблем вихованців засобами особистісно орієнтованої педагогіки та гуманістичної психології. Способи і технології реалізації операціональних компонентів педагогічної діяльності, знань, умінь, навичок є похідними від рівня розвитку професійної свідомості і цінностей особистості.

У ході свого дослідження (вибірка 312 осіб – студентів спеціальності «Початкова освіта»), ми припустили, що при традиційному підході до організації вузівської підготовки майбутніх вчителів ціннісне ставлення до особистості вихованців у більшості з них не формується, а підміняється іншими типами відносин.

Для вивчення компонентів ставлення майбутніх педагогів до вихованців була складена діагностична програма.

Для дослідження когнітивного компонента ставлення майбутніх педагогів до вихованців були задіяні психосемантична методика, розроблена на основі методу особистісних конструктів Дж.Келлі, яка дозволяє виявити особливості особистісних оцінних шкал, що використовуються майбутніми вчителями при характеристиці школярів, авторська анкета з вивчення особливостей уявлень студентів педвузу про майбутніх вихованців і процесів їх розвитку з питаннями відкрито-закритого типу, а також методика «Дослідження Я-концепції як обґрунтування впливу на іншу людину» для виявлення уявлень майбутніх учителів про розвиток людини та підставах вибору впливу на учнів.

Мотиваційно-смісловий компонент вивчався за допомогою опитувальника «Визначення типу центрації– спрямованості педагогічної діяльності», що дозволяє діагностувати педагогічні центрації по А. Орлову, і методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми В. Маралова.

Емоційний компонент відслідковувався шляхом спостереження за емоційними реакціями студентів в процесі взаємодії з дітьми, а також за допомогою методики діагностики рівня емпативних здібностей В. Бойко, спрямованої на виявлення каналів емпатії: раціонального, емоційного, інтуїтивного, установок, що сприяють емпатії, здатності до емпатії, ідентифікації в емпатії.

Рівень сформованості операціонально-діяльнісного компонента вивчався за допомогою спостереження за діяльністю студентів у період педагогічної практики за допомогою методики Р. Овчарової, спрямованої на вивчення професійних позицій, ставлення педагогів до дітей, стилю спілкування.

Для оцінки достовірності відмінностей щодо ряду ознак між вибірками використовувалися: U критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, t-критерій Стьюдента.

На констатувальному етапі низький рівень розвитку когнітивного компонента був виявлений у 77% студентів. У 4% випробовуваних з емоційно позитивним ставленням і 19% майбутніх учителів з пізнавальним відношенням за цим критерієм вже на констатувальному етапі діагностувався середній рівень.

Важливим методом вивчення динаміки становлення ціннісного ставлення майбутніх педагогів до особистості учня в нашій роботі виступив метод особистісних конструктів

Дж. Келлі. На констатувальному етапі майбутні педагоги виявили слабке знання специфічних особливостей своїх майбутніх вихованців, бідність психологічного словника, вузьку спрямованість використовуваних особистісних оцінних шкал, неадекватні, загальні недиференційовані уявлення про особистість учня.

В цілому вивчення когнітивного аспекту ставлення майбутніх учителів до особистості учня показало, що знання студентів про дітей і процес їх розвитку на констатувальному етапі експерименту були досить поверхневими, уривчастими, несистематизованими, недостатньо узагальненими, спиралися на життєвий психолого-педагогічний досвід першокурсників, містили багато суперечливих відомостей, повсякденних стереотипів, були малооперативними.

Визначення типу центрації – спрямованості педагогічної діяльності у майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту показало, що у 8% опитаних переважала егоцентрична центрація, у 35% – конформна центрація, у 31% – центрація на інтересах (вимогах) адміністрації, у 15% – пізнавальна центрація (центрація на вимогах засобів і методів), у 12% – гуманістична центрація (центрація на інтересах дітей).

Використання непараметричного критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні (U-критерію) дозволило зробити висновок про те, що значущих відмінностей між домінуючими центраціями студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту не було.

Аналіз результатів методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про те, що у 31% студентів до проведення формуючої роботи була виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з учнями, у 27% – помірною орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель, у 42% – помірною орієнтованість на особистісну модель взаємодії. Виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії з учнями на констатувальному етапі у студентів не було виявлено.

Аналіз результатів діагностики рівня емпативних здібностей майбутніх педагогів за методикою В. Бойко на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про переважання середнього (62%) і низького (31%) рівня розвитку емпатії у студентів. Високий рівень діагностувався у 8% студентів з емоційно позитивним ставленням до дітей. При цьому у 50% студентів відзначалася орієнтація на емоційний канал емпатії при недостатньо розвинутих раціонального, інтуїтивного і інших каналів. Установки, що сприяють емпатії, та ідентифікація в емпатії чітко виявлялися у 35% респондентів.

Спостереження за проявами емоцій студентів в ході педагогічної практики на молодших курсах дозволило констатувати, що для частини студентів (42%) були характерні ситуативність виникнення окремих емоцій (як позитивних, так і негативних) у ході взаємодії з учнями, а також імпульсивність емоційного реагування аж до прагнення негайно змінити, виправити поведінку, особистість учня. Окремі майбутні педагоги (15%) в процесі взаємодії зі школярами виявляли такі якості, як нетерпимість, неприйняття дитини, що супроводжується негативним емоційним реагуванням. Нетерпиме ставлення до учня з боку вчителя найчастіше виникало тоді, коли дитина з тих чи інших причин не відповідав пропонованим вимогам. Для студентів даної групи було характерно неприйняття дітей, які подобаються менше за інших. У більшості студентів (58%) на практиці виявлялося виборче емоційне ставлення до дітей. На заняттях не всім школярам приділялася однакова увага. Вчителі-практиканти нерідко віддавали перевагу одним дітям і були неуважні до проблем інших.

Спостереження за діяльністю студентів молодших курсів в період педагогічної практики з метою вивчення сформованості операціонально-діяльнісного компонента дозволило зробити висновок про середній (у 19% випробовуваних) і низькому (у 81% майбутніх учителів) рівні сформованості другої та шостої груп педагогічних умінь (по методиці А. Маркової): умінь виявляти стан окремих психічних функцій учнів, проектувати і формувати у них відсутні рівні діяльності та особистості, будувати програму своєї праці з урахуванням можливих змін у

психічному розвитку учнів, застосовувати поєднання прийомів і форм навчання та виховання, найбільш оптимальних для рівня психічного розвитку конкретного школяра, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід.

Ми вважаємо, що ціннісне ставлення майбутніх учителів до учнів – це центральна детермінанта, що задає рух процесу формування інших компонентів професійної свідомості як внутрішнього психічного плану діяльності педагога, воно істотно впливає на весь хід їх навчання, виховання, професійного розвитку. Саме завдяки ціннісному відношенню до вихованця педагог починає замислюватися про те, що ті чи інші засоби і методи виховання не підходять для конкретного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, обставин життя, можливостей, і починає нарощувати власні знання для кращого розуміння цього учня, для пошуку найбільш адекватних і ефективних засобів і способів взаємодії з ним, розвитку його суб'єктності і т.д. Поза ціннісного ставлення втрачається особистісна залученість і смислова визначеність студентів у навчанні, освоєння педагогічної діяльності здійснюється стихійно, спотворюється процес формування структур професійної свідомості, спрямованість особистості вчителя отримує іншу детермінацію. Педагогічна свідомість при цьому формується стихійно, її рівень залишається на порядок нижче рівня розвитку свідомості педагога-професіонала з розвинутою системою цінностей і ціннісних відносин.

Список використаних джерел

1. Васильєв І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу / І. Васильєв // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 57-62.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Изд.2-е, перераб. и дополн./ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 234 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Академический проект, Фонд «Мир». – 2008. – 336 с.
4. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С.21–24.
5. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета в процессе индивидуальных занятий: Автореф. дис. к-та пед. наук: 13.00.08. – Мн., 1988. – 16 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Парамзин В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы/ В.П. Парамзин. – Новосибирск : Кн. изд-во, 1987. – 153 с.
8. Пелех Ю. Моделювання структури формування ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі) / Ю. Пелех. – Режим доступу http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/1pelehu.pdf
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

In the article the motivational-sensitive direction of future elementary school teachers in the structure of their readiness for implementing a differentiated approach in teaching pupils of elementary school is described; the results of the study to identify the state of motivational-sensitive readiness of future primary school teachers are considered.

Key words: differential treatment, pupils of elementary school, motivational-sensitive readiness, direction, stating research phase.