

Бубчикова Н.В., Чикова И.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета
E-mail: bubchikova79@mail.ru, dasset1@rambler.ru

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ

Решение проблемы формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности представляет теоретический и практический интерес для педагогики и психологии. В данной работе представлен способ оценки мотивационно-ценностного компонента психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Рассматривается проблема выявления критериев и уровней сформированности этой готовности. В статье раскрывается сущность проблемы, значение и способ ее разрешения.

Ключевые слова: психологическая готовность, критерии психологической готовности, профессиональная деятельность, мотивация.

Изменения в экономической и социокультурной ситуации в России обусловили изменение представлений о целях и функциях образования, которое рассматривается как развивающееся и развивающее. Переоценка значимости образования ведет не только к его модернизации, созданию новых программ обучения и воспитания, но и к смене методологических ориентиров, к поиску новых подходов в подготовке педагогических кадров.

В настоящее время переосмысливается содержание их профессиональной подготовки, предполагающее изменение существующих и выработку новых способов профессиональной деятельности, позволяющих решать актуальные проблемы детского развития.

Решение проблемы совершенствования психологической подготовки зависит от развития самой психолого-педагогической науки, углубления ее методологической и теоретической базы, накопления и осмысления фактического материала. Использование в подготовке новейших достижений, полученных теоретическим и эмпирическим путем, является необходимым условием повышения эффективности и качества психологической подготовки педагога к профессиональной деятельности [1, с. 53].

Также разрешение данной задачи во многом зависит от психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, в связи с чем возникает необходимость сосредоточить усилия на совершенствовании учебного процесса в аспекте формирования данного вида готовности.

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме «психологической готовности» в отече-

ственной и зарубежной психологии, современные научные взгляды не дают целостного представления о сущности психологической готовности к профессиональной деятельности, об условиях и психологических средствах ее развития.

В психологической науке существует многообразие подходов к трактовке понятия «психологическая готовность», ее структуре и видам. Психологическая готовность рассматривается:

- как готовность к действию, к деятельности, к труду (Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцев, Л.А. Моисеенко, Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломенский);

- как готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах (Б.П. Жизневский);

- как готовность взрослого к осуществлению нравственного воспитания (И.А. Григорьянц, Л.Э. Орбан);

- как готовность к выполнению разнообразных профессиональных обязанностей, ориентированных на динамическое развитие производства (П.М. Новиков, В.М. Зуев);

- как готовность к обучению (З.А. Кулаева, И.Н. Черемухина).

Отмечая плодотворность данных исследований, следует признать, что проблема формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в педагогической психологии еще в полной мере не осмыслена: сохраняется явное несоответствие значимости данной проблемы и уровня ее разработанности. В этой связи среди многих проблем, возникающих при изучении готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, на наш взгляд, следует исследовать

те, которые связаны с обоснованием структуры психологической готовности; с выявлением научных подходов и программы ее формирования.

Источником этих проблем в педагогической практике является противоречие между возрастающей необходимостью психологической готовности педагога к решению многофункциональных проблем ребенка и отсутствием научного обоснования психолого-педагогических условий, способствующих развитию будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило направленность нашего исследования.

Под психологической готовностью будущего педагога к профессиональной деятельности мы понимаем интегральное психологическое образование, характеризующееся осознанием будущим педагогом содержания и профессионально-личностного смысла профессиональной деятельности, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессиональных отношений в образовательном процессе, овладение знаниями, навыками и умениями совместной деятельности [2, с. 14]. Данное психологическое образование выступает, с одной стороны, результатом динамических преобразований в психологической организации личности будущего педагога, вследствие чего меняется режим ее функционирования, а с другой стороны, условием вступления в новые жизненные сферы, включения в новые виды деятельности.

Следовательно, психологическая готовность будущего педагога к профессиональной деятельности не есть изначально данное и неизменное образование; его развитие есть объективный процесс – часть общего процесса профессиональной подготовки студента в высшем учебном заведении.

Сравнительный анализ понимания значимости разных компонентов психологической готовности позволил утверждать, что в качестве базового компонента исследователи выделяют потребностно-мотивационный компонент (К.М. Дурай-Новикова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.И. Мясичев, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов), включающий профессионально значимые потребности, мотивы деятельности (К.М. Дурай-Новикова, С.Е. Моторная и др.), положительное отношение к профессии (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

В основе психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в рамках нашего исследования лежит мотивационно-ценностный компонент, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т. к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» (Р.Д. Санжаева) [3].

Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности содержательно включает в себя:

- отношение к профессии;
- доминирование мотивов субъект-субъектного характера;
- желание самореализации в профессии;
- стремление постоянно совершенствоваться в ней.

Критерием сформированности данного компонента психологической готовности будущего педагога является осознанное отношение к профессиональной деятельности.

Показатели этого критерия:

- наличие устойчивого интереса и потребности к данному виду деятельности;
- осознание социального смысла и содержания выбранной профессиональной деятельности;
- доминирование отношений субъект-субъектного характера;
- стремление самосовершенствоваться.

Выделенные критериальные показатели не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик данного компонента психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, но в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

Практическая значимость данного исследования была направлена на совершенствование учебного процесса в системе высшего профессионального образования. Результаты деятельности находят отражение в подготовке студентов факультета дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета к профессиональной деятельности. Испытуемыми выступили студенты начальных курсов факультета дошкольного и начального образования, общий

объем выборки составил 122 человека. По признаку пола распределение в выборке составило 96,8% девушек к 3,2% юношей. Возрастной диапазон от 17 до 23 лет.

Для оценки результативности осуществляемой нами деятельности был сформирован комплекс психодиагностических методов, позволяющих выявить психологическую готовность будущего педагога к профессиональной деятельности с позиции выделенного нами компонента.

В мотивационно-ценностном компоненте нами выявлялись социальная направленность, положительное отношение к профессии.

Специфику сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) мы изучали, используя разработанную нами анкету, методику «Изучение мотивации обучения в вузе» (А.А. Реан, В.А. Якунин), ориентационную анкету В. Смекала и М. Кучера [4].

В ходе проведенного ранжирования значимости мотивов для респондентов контрольной и экспериментальной групп и количественной обработки данных выявлено следующее:

– наиболее значимыми мотивами студентами экспериментальной группы признаны (мотивы обозначены в порядке убывания их удельного значения): 1) «получить диплом» (23%); 2) «приобрести глубокие и прочные знания» (22%); 3) «стать высококвалифицированным специалистом» (20%); 4) «добиться одобрения родителей и окружающих» (19%); 5) «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (16%);

– незначительные вариации количественных показателей значимости мотивов обучения представлены у студентов контрольной группы: 1) «получить диплом» (25%); 2) «стать высококвалифицированным специалистом» (24%); 3) «приобрести глубокие и прочные знания» (18%); 4) «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (16%); 5) «добиться одобрения родителей и окружающих» (13%);

– качественный анализ значимости мотивов обучения отражает доминирование личностных мотивов у 42% студентов экспериментальной и 38% респондентов контрольной групп, тогда как профессиональная мотивация характеризует в целом 58% студентов экспериментальной и 62% студентов контрольной групп.

Полученные данные свидетельствуют о доминировании профессионально значимого у большинства будущих педагогов, при наличии трети студентов, которых отличает изначально ориентация на себя и свои потребности, при минимизации профессионально важного.

Вопрос анкеты, касающийся удовлетворенности выбором специальности, обозначил разделение отвечающих на несколько категорий: 44% респондентов экспериментальной группы и 48% респондентов в контрольной группе ответили утвердительно; 12% студентов экспериментальной и 17% студентов контрольной группы обозначили нейтральность ответов. Оставшиеся студенты обозначили отрицательный ответ, что характеризует 44% респондентов экспериментальной и 35% испытуемых контрольной группы. На этом основании правомерно утверждать, что изначально мотивирована на профессию педагога лишь треть студентов, однакостораживают две другие категории респондентов, которые не удовлетворены выбором специальности, соответственно, нельзя с точностью прогнозировать дальнейшее позитивное развитие в профессии без специально организованной обучающей программы.

При ответе на вопрос анкеты, касающийся самооценки своих возможностей как профессионала по пяти балльной шкале, испытуемыми были представлены следующие показатели:

– высокий балл («отлично») не был обозначен ни одним студентом экспериментальной и контрольной групп;

– «хорошо» преобладает у 24% студентов экспериментальной и 32% респондентов контрольной групп;

– «удовлетворительно» собственные возможности оценили также 24% респондентов экспериментальной и 20% студентов контрольной групп;

– «неудовлетворительно» (оценка «1, 2 балла») – преобладающий вариант оценки отметили 52% студентов экспериментальной и 48% контрольной групп.

Полученные результаты подтверждают факт недостаточности операциональности в обучении будущих педагогов, недостаточности развития практических умений и навыков профессиональной деятельности. К началу обучения в вузе, как показывает наше исследование, практически у половины опрошиваемых рес-

пондентов образ профессиональной деятельности несколько диффузен и не структурирован. Они не имеют четкого и ясного представления об ожидающей их работе в практическом плане, оперируя лишь теоретическими представлениями о ее задачах и средствах; чувствуют себя «не способными к самостоятельной работе». Основной причиной неуверенности в своих силах студенты считают «отсутствие практических знаний» и недостаток «самостоятельной практики».

Следующий вопрос анкеты выявлял перспективные планы респондентов:

– 44% студентов экспериментальной и 46% респондентов контрольной групп свою профессиональную деятельность связывают с образованием, отвечая утвердительно;

– 12% респондентов обозначили неопределенный ответ, указывая на ситуативность выбора, что аналогичным образом представлено у 18% студентов контрольной группы;

– 44% студентов экспериментальной группы и 36% контрольной группы отметили отрицательный ответ.

Итак, результаты первичного опроса будущих педагогов еще более остро обозначили актуальность изучаемой проблемы.

С целью выявления профессиональной направленности, как одной из образующих мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, мы использовали «Ориентировочную анкету В. Смекала и М. Кучера». В ходе анализа полученных данных мы выяснили, что доминирующей направленностью в 52% случаев у респондентов экспериментальной и 46% респондентов контрольной групп является «S» (self-orientation) – направленность на себя, при которой испытуемый ожидает непосредственного удовлетворения (вознаграждения) только для себя вне зависимости от работы, которую он выполняет, или вне зависимости от коллег. Для будущих педагогов с «S» направленностью совместная деятельность выступает «театром» удовлетворения личных потребностей и преобладания деструктивных тенденций во взаимодействии с коллегами.

35% респондентов экспериментальной группы и 37% респондентов контрольной группы имеют «I» направленность (interaction-orientation), то есть взаимодействие, сотрудни-

чество, сотворчество с коллегами, однако повышения эффективности деятельности зачастую не происходит.

Оставшиеся респонденты (13% респондентов экспериментальной группы и 17% студентов контрольной группы) отнесены нами к категории с «T» направленностью (task-orientation), при которой происходит погружение в деятельность, проблему, задачу, сплочение группы или коллектива для ее продуктивного решения.

Согласно интерпретации субшкал «личностной направленности» мы получили следующее:

1. Респонденты с «S» направленностью характеризуются как амбивалентные. Будущие воспитатели отличаются доминированием мотивов собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству, сосредоточением на собственных переживаниях и игнорированием всего другого.

2. Респонденты с «I» направленностью определяются как ориентированные на развитие. Направленность этого типа реализуется в доброжелательных отношениях с коллегами, детьми, родителями; в ориентации на самочувствие участников профессионального взаимодействия; в развитии совместной деятельности, партнерстве.

3. Будущие педагоги с «T» направленностью обозначаются как ориентированные на результат. Этим респондентов характеризует преобладание мотива достижения цели, ориентация на результат, совместный с другими субъектами деятельности.

Опираясь на полученные результаты, важно отметить, что мотивационно-ценностный компонент психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности на начало исследования оценивается низкими показателями, более чем у половины студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Следовательно, можно сделать следующие выводы:

1. Будущие педагоги в минимальной степени владеют информацией и теоретическими знаниями в области профессиональной деятельности; эти знания бессистемны, нечетки и не структурированы.

2. Установлен факт несформированности, незрелости мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих

педагогов к профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах.

3. Исследование выявило ориентацию на субъект-объектный тип взаимодействия при минимальной степени субъект-субъектного в деятельности будущих педагогов.

Итак, анализ результатов свидетельствует о психологической неготовности большинства будущих педагогов к профессиональной деятельности в аспекте мотивационно-ценностного компонента как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Таким образом, в нашем исследовании выявлен факт психологической неготовности более 50% будущих педагогов к профессиональной деятельности на продуктивном уровне. Это обусловлено незрелостью и несформированностью мотивационно-ценностных структур психологической готовности у будущих педагогов, что требует разработки программы, способствующей их коррекции, обогащению и оптимизации.

В силу обозначенных причин возникает необходимость создания программы по формированию мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях вузовского обучения, что стратегичес-

ки определяет направленность формирующего эксперимента настоящего исследования.

Опытно-экспериментальная работа далее заключалась в апробации разработанной нами программы по формированию мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих педагогов.

Программа по формированию психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в период профессиональной подготовки предполагает как собственно профессиональное развитие студентов (формирование необходимых профессиональных знаний, умений и навыков), так и профессионально-необходимое развитие личности.

Результатом реализации формирующего эксперимента должно стать качественное изменение в мотивационно-ценностном компоненте психологической готовности будущих педагогов. Доказательство эффективности предложенных психолого-педагогических условий в формировании мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности составит содержание следующего этапа экспериментального исследования.

10.01.2013

Список литературы:

1. Чикова, И. В. Психолого-педагогическая практика как условие формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательной деятельности / И. В. Чикова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 12 (19). – С. 53–59.
2. Чикова, И. В. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Чикова. – Самара : [б. и.], 2009. – 24 с.
3. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск : [б. и.], 1997. – 16 с.
4. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 176 с.

Сведения об авторах:

Бубчикова Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры детской психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета

Чикова Ирина Вячеславовна, сотрудник кафедры детской психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент

462403, г. Орск, пр-т Мира, 15а, тел. 8 (3537) 236601, e-mail: bubchikova79@mail.ru, dasset1@rambler.ru