

МОТИВАЦИОННЫЙ КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ

Работа представлена кафедрой педагогики и психологии младшего школьника Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова.

В статье рассмотрена проблема негативных психических состояний школьников и пути ее решения посредством коррекции данных состояний учителем. Раскрываются мотивационные основы профессиональной подготовки будущих педагогов, направленной на овладение коррекционно-педагогической деятельностью по уменьшению количества негативных психических состояний учащихся.

Ключевые слова: *негативные психические состояния, коррекционно-педагогическая деятельность, профессиональная готовность, мотивация учебной деятельности.*

A. Nagornova

MOTIVATIONAL CRITERION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR CORRECTION OF SCHOOLCHILDREN'S MENTAL CONDITIONS

The problem of schoolchildren's negative mental conditions and the ways of its solution through teacher's correction of these states of mind are considered in the article. The author reveals the motivational foundation of future teachers' vocational training aimed at mastering of correctional-pedagogical activity on reducing of schoolchildren's negative mental conditions.

Key words: *negative mental conditions, correctional-pedagogical activity, professional preparedness, motivation of educational activity.*

Выделение мотивационного критерия готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся обусловлено тем, что процесс совершенствования подготовки учителей в условиях современного образования детерминирован множеством факторов. Одним из таких факторов является значимость учета, управления, саморегуляции и коррекции психических состояний в системе «учитель – ученик». Так, Н. Д. Левитовым обнаружена закономерность, имеющая важное значение для воспитательного процесса, – формирование новых черт характера в большинстве случаев осуществляется через переходный этап психических состояний, повторение состояний приводит к закреплению черты характера.

Как показывают исследования А. Б. Добрович, Н. В. Жгутиковой и А. И. Захарова, количество детей, заболевших неврозами и неврозоподобными расстройствами, не уменьшается, а, наоборот, имеет тенденцию к увеличению. Вопросы информационной перегрузки

учеников показаны в работе М. В. Антроповой, В. Н. Козловой и др. М. М. Хананашвили подчеркивал влияние на здоровье учеников нарастающего дефицита времени, отведенного на прием, переработку и усвоение чрезмерно большого информации, что нередко приводит к отклонениям в высшей нервной деятельности, неврозам и болезням [11].

Согласно исследованиям Н. В. Басовой, здоровье обучаемых находится в прямой зависимости от структуры образовательного процесса. Следовательно, при перестройке образовательных технологий необходимо включать в учебный процесс такие взаимодействия, которые не усложняли бы учащимся познавательной деятельности и помогали переживать жизненные коллизии без пагубных последствий для здоровья.

По исследованию влияния травматических психических состояний на эффективность учебной деятельности учащихся, проведенному А. В. Котеневой, каждый третий ученик страдает пониженным уровнем настроения,

испытывает нарушения в психосоматической сфере (бессонница, возбудимость нервной системы, потеря эмоционального контроля, трудности сосредоточения), отличается стремлением уйти от своих переживаний и решения оставшихся после травм проблем [6, с. 53].

Изучению природы негативных психических состояний посвятила ряд своих работ А. М. Прихожан. Исследователем описана школьная тревожность, причины ее появления, обозначены особенности тревожных школьников. В частности, характерной особенностью детей с высокой учебной тревожностью, по ее мнению, выступают: частые отказы от решения задачи, желание взять под контроль все элементы деятельности одновременно, высокий уровень обучаемости, при кажущемся низким, заниженная самооценка, неблагоприятное положение среди сверстников [8; 9].

Таким образом, приведенные выше работы показывают, что в учебно-воспитательном процессе проблема негативных психических состояний учащихся занимает важное место, определяя во многом его успешность, что указывает на необходимость формирования готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся.

Коррекция определяется как система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении.

Коррекционно-педагогическая деятельность представляет собой сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить

о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность, на наш взгляд, раскрыли психологи и психотерапевты (С. А. Бадмаев, Г. В. Бурменская, О. А. Карбанова, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская и др.), которые видят коррекцию как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений человека со средой.

В. А. Кан-Калик рассматривает социально-педагогическую коррекцию в контексте трех основных задач обучения: обучающей, воспитывающей и развивающей. При этом решение обучающей задачи позволяет обеспечить реальный психологический контакт с учениками, формировать положительную мотивацию обучения, создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий. При решении воспитывающих задач налаживаются воспитательные и педагогические отношения, формируется познавательная направленность личности, преодолеваются психологические барьеры, формируются межличностные отношения в учебном коллективе. При решении развивающих задач создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности, преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т. п.), создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей обучаемых [5].

Коррекционно-педагогическая деятельность – это составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия учителя и учеников, нацеленного

на решение развивающих и образовательных задач.

Таким образом, обучение студентов методам и приемам коррекции психических состояний учащихся – залог их успешной профессиональной деятельности в современном образовании. Для формирования у будущих специалистов основ коррекционно-педагогической деятельности были использованы комплекты методик, позволяющих последовательно решать задачи обучения: умениям видеть проблемы и затруднения учащихся, диагностировать степень их выраженности, классифицировать, осуществлять адекватные коррекционные воздействия по минимизации негативных психических состояний учащихся.

Готовность к коррекции психических состояний учащихся является не только результатом, но и целью профессиональной подготовки учителей, начальным и основным условием эффективной реализации возможностей каждой личности, а также успешного выполнения любой деятельности. Этим подчеркивается диалектический характер готовности как качества и как состояния, а также динамического процесса.

Готовность как предстартовая активизация будущих учителей возникает в результате овладения теоретическими знаниями, определенного практического опыта, основанного на формировании положительного отношения к педагогической деятельности, осознание ее мотивов.

Таким образом, мотивационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся отражает степень сформированности профессиональной мотивационной сферы студентов в процессе их обучения, осознание личной и общественной значимости будущей профессии, интенсивность волевых усилий и эмоциональных реакций обучаемых.

Как подчеркивает Б. Б. Айсмонтас, «мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм профессиональной деятельности, задействовать эмоционально-волевою сферу» [1].

Многочисленные трактовки сущности мотивации (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, Р. Мейли, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн) позволяют нам рассмотреть ее в качестве сложного интегрального психолого-педагогического образования, включающего потребность, цель, намерение, побуждение и свойство личности, которые детерминируют поведение человека.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует, таким образом, учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

А. К. Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [10, с. 14]. Таким образом, при анализе мотивации учебной деятельности, главное не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека.

Проблеме классификации мотивов учебной деятельности посвящено большое количество трудов известных ученых. Так, П. М. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

1. Мотивация, которая условно может быть названа «отрицательной». Под отрицательной мотивацией П. М. Якобсон подразумевает побуждения обучаемого, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, преподавателей, сокурсников).

Такая мотивация не приводит к успешным результатам.

2. Мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах. В одном случае такая положительная мотивация определяется весомым для личности социальным устремлением (например, чувство долга перед близкими). Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, пути к личному благополучию.

3. Мотивация, лежащая в самой учебной деятельности (мотивация, связанная непосредственно с целями учения, удовлетворение любознательности, преодоление препятствий, интеллектуальная активность) [12, с. 48].

М. И. Божович подчеркивает, что для обучаемых не все мотивы имеют одинаковую побуждательную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие второстепенными, побочными, не имеющие самостоятельного значения; которые так или иначе подчинены ведущим мотивам. Все эти мотивы могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широким взаимоотношением ученика с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы обучаемых, потребность в интеллектуальной активности и овладением новыми умениями, навыками и знаниями; другие – связаны с потребностью ученика в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с его желанием занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений [2, с. 19].

М. В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов:

- мотивы, заложенные в самой учебной деятельности: 1) мотивы, связанные с содержанием учения: обучаемого побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.; 2) мотивы, связанные с самим процессом учения: обучаемого побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе реше-

ния задач, увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты;

- мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности: 1) широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, группой, преподавателем, родителями и т. п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения); 2) узколичные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие оценки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация); 3) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны преподавателей, родителей, сокурсников (мотивация избегания неприятностей) [7, с. 15–16].

Б. Б. Айсмонтас на основе внутренних, внешних и личных источников активности обучаемых выделяет следующие основные группы учебных мотивов: 1) социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.); 2) познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.); 3) личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

А. К. Маркова к видам мотивов относит познавательные и социальные мотивы. Если у студента в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у обучаемого выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

Исследуя степень сформированности профессиональной мотивационной сферы студентов в процессе их обучения, мы опирались на

типологию мотивов Э. Ф. Зеера, рассматривавшего учебную мотивацию в зависимости от уровней профессиональной направленности студентов [4], и классификацию мотивов О. С. Гребенюка, изучавшего мотивацию учебно-трудовой деятельности обучаемых [3]. Таким образом, мы определяем следующие четыре уровня, характеризующие готовность будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся:

- 1-й уровень – низкая мотивация, характерная для студентов с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественными ценностями высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии учителя. Ведущие мотивы (избегания неудобств, дискомфорта или узколичностные) выражают потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с ней обстоятельствах. Познавательные интересы аморфны, ситуативны.

- 2-й уровень – ниже среднего мотивация, присущая окончательно не определившимся в выборе своей профессии студентам, для которых, однако, характерен интерес к учебному материалу. Все положительные мотивы связаны лишь с результативной стороной, ориентированы на успех, достижение результата, учение выступает в качестве средства достижения цели.

- 3-й уровень – выше среднего мотивация, свойственная студентам с четкой осознанной мотивацией, с устойчивой направленностью познавательных и профессиональных мотивов, что определяет в целом соответствие личности профессии учителя.

- 4-й уровень – высокая мотивация, отличающая глубокое осознание мотивов профессиональной деятельности педагога, характеризующая общую целеустремленность обучаемых и предполагающая связь доминирующих, ведущих мотивов с содержанием профессиональной деятельности.

Исследование уровней развития мотивации учебной деятельности будущих педагогов производилось посредством применения методики «Шкалирование мотивации учения» О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк. В процессе инструктирования студентов подчеркивалось,

что ответы на вопросы должны согласовываться с их коррекционной деятельностью, направленной на уменьшение количества негативных психических состояний учащихся.

Была проведена сравнительная диагностика различных критериальных характеристик в разных группах (экспериментальная и контрольная). В эксперименте приняли участие 165 студентов 5-го курса дневной формы обучения Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; из них 81 студент составил экспериментальную группу (изучавшую в рамках учебного процесса основы коррекционной деятельности с учащимися), а 84 человека – контрольную группу.

Опросник О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк позволил нам получить данные об исходном состоянии мотивации учения будущих педагогов с доминированием степени ее выраженности (низкая, ниже среднего, выше среднего и высокая мотивация).

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать вывод о том, что на начальном этапе педагогического эксперимента респондентам экспериментальной и контрольной групп были свойственны достаточно низкие показатели сформированности мотивации учебной деятельности (8,6 и 10,7% соответственно), при этом уровень мотивации выше среднего характерен для 23,5 и 21,4% испытуемых. Наличие обучаемых с низким (17,3 и 17,9%) и ниже среднего (50,6 и 50%) уровнем мотивации свидетельствует о том, что им свойственна слабо мотивированная учебная деятельность, а овладение содержанием профессионального образования служит не целью, а средством достижения других целей. При этом профессиональные дисциплины для обучаемых не являются внутренне принятыми, внутренне мотивированными, а содержание учебных предметов не становится личностной ценностью. Эти результаты могут быть связаны с недостатком теоретических знаний или неудачными профессиональными пробами студентов по коррекции психических состояний учащихся в процессе педагогической практики. Следовательно, обучаемые уже заранее боятся возможной неудачи, думают

о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха в будущей деятельности (табл. 1).

На заключительном этапе педагогического эксперимента у испытуемых экспериментальной группы по сравнению с обучаемыми контрольной группы в два раза возрос уровень высокой мотивации учебной деятельности, что позволяет нам сделать вывод о наличии удовлетворенности от самого процесса и результата профессиональной подготовки будущих педагогов и их стремлении к осуществлению эффективной коррекционно-педагогической деятельности, направленной на оптимизацию

психических состояний учащихся. Таким образом, в условиях учебной деятельности студентов экспериментальной группы овладение содержанием учебного спецкурса «Коррекция психических состояний учащихся» выступает одновременно и мотивом, и целью. Следовательно, наличие глубоко осознанной личностной мотивации обучаемых характеризуется проявлением их активности в процессе профессиональной подготовки.

В экспериментальной группе число студентов с низким уровнем мотивации уменьшилось на 13,6%, с уровнем ниже среднего – на 37%, число студентов с уровнем мотивации выше

Таблица 1

Распределение респондентов по уровням сформированности мотивации учебной деятельности

Уровни мотивации	Группа							
	Экспериментальная				Контрольная			
	До		После		До		После	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Низкая	14	17,3	3	3,7	15	17,9	8	9,5
Ниже среднего	41	50,6	11	13,6	42	50	36	42,9
Выше среднего	19	23,5	33	40,7	18	21,4	23	27,4
Высокая	7	8,6	34	42	9	10,7	17	20,2

среднего увеличилось на 17,2%, высоким уровнем – на 33,4%. То есть в экспериментальной группе по сравнению с контрольной увеличение процента студентов с высоким и выше среднего уровнями сформированности мотивации учебной деятельности происходило в 3,5 и 2,9 раза эффективнее, а уменьшение процента респондентов с уровнем ниже

среднего и низким уровнем мотивации – в 5,2 и в 1,6 раза соответственно. Таким образом, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной значительно активизировалась мотивационная сфера студентов, что оказало позитивное влияние на процесс профессиональной подготовки будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2002. 208 с.
2. Божович М. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1976. 351 с.
3. Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средник и проф.-тех. училищ. М., 1986. 254 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., перераб. М.: МПСИ, 2003. 479 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
6. Котенева А. В. Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов // Мир психологии. 1998. № 2. С. 50–57.

ПЕДАГОГИКА

7. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984. 143 с.
8. *Прихожан А. М.* Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ Сфера, 1997. 188 с.
9. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
10. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. М., 1986. 192 с.
11. *Хананашвили М. М.* Информационные неврозы. М., 1978. 144 с.
12. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969. 317 с.

SPISOK LITERATURY

1. *Aysmontas B. B.* Pedagogicheskaya psikhologiya. Skhemy i testy. M.: Gumanitarny izdatel'skiy tsentr «VLA-DOS», 2002. 208 s.
2. *Bozhovich M. I.* Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov. M., 1976. 351 s.
3. *Grebenyuk O. S.* Formirovaniye interesa k uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti u uchashchikhsya srednik i prof.-tekh. uchilishch. M., 1986. 254 s.
4. *Zeyer E. F.* Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobiye dlya stud. vuzov. 2-e izd., pererab. M.: MPSI, 2003. 479 s.
5. *Kan-Kalik V. A.* Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii. M.: Prosveshcheniye, 1987. 190 s.
6. *Koteneva A. V.* Psikhicheskoye sostoyaniye i effektivnost' deyatel'nosti. Psikhicheskaya travmatizatsiya u studentov // Mir psikhologii. 1998. N 2. S. 50–57.
7. *Matyukhina M. V.* Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov. M., 1984. 143 s.
8. *Prikhozhan A. M.* Psikhologiya neudachnika: Trening uverennosti v sebe. M.: TTs Sfera, 1997. 188 s.
9. *Prikhozhan A. M.* Trevozhnost' u detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'ny institut; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2000. 304 s.
10. Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkol'nikov / pod red. A. K. Markovoy. M., 1986. 192 s.
11. *Khananashvili M. M.* Informatsionnye nevrozy. M., 1978. 144 s.
12. *Yakobson P. M.* Psikhologicheskiye problemy motivatsii povedeniya cheloveka. M., 1969. 317 s.