

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Л. Кірдан. – К., 2002. – 17 с.
3. Корчак Л. Запобігання патологічним явищам серед дітей та молоді у школах в період трансформації устрою / Леандра Корчак, Данута Гайдус // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2002. – № 4 (8). – С. 165–173. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2002_4/Korchak.pdf
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти: / Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000 р., № 434. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
5. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шквир. – Житомир, 2004. – 20 с.
6. Powinności wychowawcze nauczyciela / Zespół Szkół Nr 32 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Warszawie. [Elektroniczny zasób]. – Режим доступу: <http://www.zs32.edu.pl/dokumenty/regulaminy/powwychnaucz.pdf>
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach // Dziennik Ustaw. – 2013. – poz. 532. [Elektroniczny zasób]. – Режим доступу: [Http://Www.Kuratorium.Waw.Pl/Files/F-6104-2-Nowa_Pomoc_Psychologiczno_-_Pedagogiczna_Z_2013_R.Pdf](http://Www.Kuratorium.Waw.Pl/Files/F-6104-2-Nowa_Pomoc_Psychologiczno_-_Pedagogiczna_Z_2013_R.Pdf)
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół // Dziennik Ustaw. – 2001. – N. 61. – poz. 624. [Elektroniczny zasób]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610624>
9. Славик З. Вихованець як організатор і керівник zespołu uczniowskiego / З. Славик // Problemy Oświaty na Wsi. – 1989. – N. 1. – S. 20–21.
10. Szczepański H. Rola wychowawcy klasy / H. Szczepański // Oświata i Wychowanie. – 1988. – N. 41. – S. 12–13.
11. Zaniewska B. Rola wychowawcy klasy w procesie dydaktyczno – wychowawczym szkoły / B. Zaniewska. [Elektroniczny zasób]. – Режим доступу: <http://www.gzskazimierzdolny.szkolnastrona.pl/bip/print.php?p=m&id=6>

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЕЄВА

МОДЕЛЬ МОТИВАЦІЙНОЇ ШКОЛИ АЛАНА МАКЛІНА

Розглянуто модель мотиваційної школи шотландського психолога-практика А. Макліна. Встановлено, що вказана модель побудована на континуумах, які виражають ступінь задоволення школою трьох базових учнівських психологічних потреб – в афіліації, активності та автономії, її застосування ґрунтується на дев'яти навчальних станах, а в механізмі внутрішньої мотивації виокремлюються драйви, що характеризують різні аспекти когнітивного налаштування.

Ключові слова: *учіння, навчання, мотивація, афіліація, активність, автономія, когнітивне налаштування, самодетермінація, самоефективність.*

Т. В. ТАДЕЄВА

МОДЕЛЬ МОТИВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ АЛАНА МАКЛИНА

Рассмотрена модель мотивационной школы шотландского психолога-практика А. Маклина. Установлено, что указанная модель построена на континуумах, выражающих степень удовлетворения школой трех базисных ученических психологических потребностей – в аффилиации, активности и автономии, ее применение основывается на девяти учебных состояниях, а в механизме внутренней мотивации выделяются драйвы, характеризующие различные аспекты когнитивной настроенности.

Ключевые слова: *учеба, обучение, мотивация, аффилиация, активность, автономия, когнитивная настроенность, самодетерминация, самоэффективность.*

THE MODEL OF MOTIVATED SCHOOL OF ALAN MACLEAN

The model of motivated school of modern Scottish psychologist-expert A. McLean is analyzed in the article. The model is constructed on the degree of satisfaction by schools of three basic students' psychological needs – affiliation, activity and autonomy, and its application is based on the nine educational conditions allocated by the author. Various mindset drives are allocated in the mechanism of intrinsic motivation.

Keywords: teaching, learning, motivation, affiliation, activity, autonomy, mindset, self-determination, self-efficiency.

Модель мотиваційної школи, яку теоретично обґрунтував і застосовував у власній педагогічній роботі один із провідних шотландських психологів освіти А. Маклін, втілена нині у широку шкільну практику, передусім у Великій Британії. Це зумовлює актуальність аналізу вказаної моделі і встановлення можливостей її застосування в загальноосвітню практику в Україні.

Для аналізу взяті дві книги А. Макліна [7; 8], рецензія на одну з них [9] і проспект іншої [11], інтерв'ю вченого впливовому британському журналу «Психолог» ([10], а також серія есе А. Макліна [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18], об'єднаних рубрикою «Мотивуюча школа» й опублікованих у різний час в популярному у Великій Британії освітянському тижневому додатку до газети «Таймс» – TES (Times Educational Supplement) і його шотландському варіанті TESS (Times Educational Supplement Scotland).

Мета статті – розкрити сутність моделі мотиваційної школи А. Макліна, вказати континууми, на яких вона побудована, і з'ясувати її значимість для сучасної масової школи.

Ключова ідея в концепції мотиваційної школи А. Макліна полягає в тому, що найдійовіша мотивація учнів до навчання виходить із середини, тобто є самомотивацією. Однак для досягнення цього стану, як показав тривалий педагогічний досвід, учительський корпус не може ефективно діяти за старою біхевіористською моделлю, а повинен вдатися до значно тоншої організації всього зовнішнього навчального середовища. Найголовніше, що це середовище має сприяти задоволенню трьох базових учнівських потреб – в афіліації, активності (дієвості) та автономії (символічні *три А*, як їх називає А. Маклін).

Стосовно внутрішнього світу школярів, то для можливості ефективного впливу на нього для активізації навчальної мотивації пропонується модель так званих навчальних станів (Learning Stances) – на основі концепції когнітивного налаштування (Mindset) К. Двек. Побудовану модель А. Маклін уподібнює вікну чи системі лінз, через які педагог може споглядати за своєю діяльністю і на основі цього змістовно розмірковувати над тим, як він, атмосфера навчального класу і школи загалом може позитивно (чи негативно) впливати на внутрішню мотивацію учнів до навчання. Модель суттєво конкретизує шляхи інтеріоризації зовнішньої навчальної мотивації і в цьому ракурсі вона становить інтерес для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології.

А. Маклін має великий досвід учительської і психологічної роботи у середній школі, а також в роботі з учнями з емоційними й поведінковими відхиленнями. Він є автором спеціальних програм для корекції учнівської поведінки, перебував на посаді головного психолога у муніципалітеті Глазго, керував спеціальною програмою зі стратегії подолання відчуженості учнів від школи, проводив численні курси з мотивуючого навчання для практикуючих педагогів та управлінського персоналу. В ідейно-теоретичному аспекті він розвиває ідеї самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна [1; 2], самоефективності А. Бандури [4], а також когнітивного налаштування К. Двек [3; 5].

В інтерв'ю [10] А. Маклін повторює тезу Е. Дісі та Р. Раяна, на якій ті ґрунтують один із постулатів своєї мотиваційної теорії самодетермінації: внутрішня мотивація до навчання є однією із сутнісних життєвих сил людини, властивих їй від народження, однак за час навчання у школі ця сила зазнає дуже великого тиску з боку освітнього середовища: «Діти допитливі від народження і мають природну схильність до навчання. Вони внутрішньо мотивовані, щоб задовольнити свої потреби у знанні та розумінні, а їхні матері дають їм простір і свободу зробити це для себе. Та у школі існує тиск, напруга для продукування високого рівня засвоєння

знань, а це веде до того, що школи більше ніж будь-коли зв'язують і контролюють, вважаючи академічні досягнення єдиним критерієм цінності» [10, с. 556].

У такій атмосфері багато дітей губляться, не маючи змоги вивільнити свою внутрішню мотиваційну енергію до знань, втрачають інтерес до навчання і школи загалом, а вчителі вважають, що у них зовсім немає мотивації до учіння. Однак це не так. Кожен учень має свій вид когнітивного налаштування, на який учитель повинен зважати і в разі потреби корегувати, а все шкільне навчальне середовище – навчальний план, показники успішності, методи й методики – повинні неухильно забезпечувати задоволення базових психологічних учнівських потреб.

Проблема, виявляється, далеко не в тому, щоб, повторюючи А. Макліна, «навернути поганих хлопців», як багато хто вважає, і для свого вирішення вона потребує повної зміни домінуючих стереотипів усіх, хто включений у процес навчання і виховання. «Ці двері можна відчинити лише із середини, – вдаючись до улюбленої афористичної манери, наголошує вчений [10, с. 556], – і не тільки щодо учня, а й щодо навчальної атмосфери (клімату)». Навчальна атмосфера повинна формуватися на основі забезпечення базових психологічних потреб, а не насаджуватися ззовні з очікуванням, що кожен учень впишеться в неї. Тому «відпускання віжок» – хоч і ключова, однак не єдина фундаментальна новація, необхідна для реалізації цієї мети.

Іншу мету А. Маклін формулює як основний підсумок своєї другої книги «Мотивуючи кожного учня»: «Найважливіша мета нашої школи полягає в тому, щоб надихати учнів бути тими, ким вони хочуть бути, а не тими, ким ми вважаємо, що вони повинні бути» [7, с. 233]. Звісно, це – занадто загострене формулювання і навіть палкі прихильники концепції вченого зауважують, що для його коректного аргументування потрібно написати ще одну книгу [9, с. 84]. Однак таке твердження дає змогу автору сконцентрувати увагу на дитиноцентричності побудованої ним психолого-педагогічної концепції мотиваційної школи. Він вважає, що справа навіть не в тому, щоб «довірити» учням вибір напрямку своїх досягнень (до цієї ідеї суспільство уже доросло), а в тому, щоб забезпечити учневі вибір його власної траєкторії у просторі і часі (рівень і темп). Перший наслідок з цієї тези для мотиваційної школи – треба оцінювати не рівень досягнення учнями заданих нормативних показників, а їхній індивідуальний прогрес.

У механізмі внутрішньої учнівської мотивації А. Маклін визначає 4 основні функціональні рушійні блоки – драйвери. Тільки ідентифікувавши їх, можна вести мову, як школа може позитивно на них впливати. Ці драйвери з різних боків характеризують учнівське когнітивне налаштування: 1) ідеї щодо власних здібностей; 2) трактування прогресу; 3) ставлення (атитюди) до когнітивних досягнень; 4) віру в самоєфективність. У проспекті [11] даються детальні характеристики кожного із вказаних драйверів.

Ідеї щодо власних здібностей. З раннього віку діти починають оцінювати свої інтелектуальні здібності і вибудовувати відповідну персональну теорію. Оцінні дані вони черпають з трьох основних джерел: з порівняння себе з іншими (зазвичай, однолітками), через зворотній зв'язок зі значними для себе людьми, через взаємодію всередині свого середовища. Далі залучається теорія К. Двек про два типи когнітивного налаштування, які умовно називаються *фіксованим* (fixed) і *зростаючим* (growing).

Учні з першим типом когнітивного налаштування вважають, що інтелект загалом є заданим від природи, і хоча це не перешкоджає засвоєнню ними нової інформації, але якісний розвиток (збагачення) інтелекту неможливий. Тому кожен свою інтелектуальну невдачу вони пояснюють не недостатчею зусиль, а нестачею здібностей, кожне інтелектуальне завдання спричиняє в них боязнь невдачі. Натомість «теоретики» зростаючого інтелекту вважають, що інтелект можна розвинути, тож кожне інтелектуальне завдання учні сприймають як засіб для такого розвитку, а невдачу інтерпретують недостатніми зусиллями, і тому невдачі, як правило, мотивують їх до більшої настирності. Відповідно до цього існують два типи ставлення учнів до навчальних завдань: виконавський (performance orientated) і власне навчальний або майстерний (mastery orientated).

Трактування прогресу. Учні інтерпретують власний прогрес шляхом залучення до своїх смислових структурних причин, які інші приписують їхнім успіхам або невдачам у навчальних завданнях. Існують чимало факторів, якими учні пояснюють чи яким приписують свої успіхи та

невдачі (когнітивні атрибуції): попередні досягнення, здібності, зусилля, погане викладання, трудність завдання, допомога або перешкода інших, настрої, здоров'я, інтерес.

Ставлення (атитюди) до когнітивних досягнень – це сумарний набір установок, що впливають на те, як індивід реагує на навчальну ситуацію, і найперше – якого значення він їй надає. Одні учні можуть розглядати кожну навчальну ситуацію як тест для їхніх здібностей, а інші – як можливість для навчання і вдосконалення. Для учнів з другою (навчальною) орієнтацією зусилля – це шлях до успіху, необхідна умова і чим більше зусиль докладається, тим більший приходить успіх. Вони добре справляються і з невдачею, оскільки трактують її як необхідну складову навчального процесу. На противагу цьому учні з першою (виконавською) орієнтацією надмірно концентруються на тому, як інтерпретуватимуть їхній успіх чи невдачу інші, оцінюючи їхні здібності; їх головна мета полягає в тому, щоб добре виконати завдання і продемонструвати свої уміння. Як правило, такі учні відразу втрачають інтерес до завдання після його виконання, не люблять заглиблюватися в першопричини, оскільки тривалі зусилля трактуються ними як брак здібностей. Якщо таке демонстраційне ставлення не корегувати, то воно може зовсім витіснити навчальні цілі, а в поєднанні з низькою самооцінкою призвести до різних проявів демонстраційної поведінки для прикриття удаваної нестачі здібностей.

Віра в самоєфективність – це, можливо, найголовніша внутрішня спонукка. Один з теоретиків цього психологічного феномена А. Бандура вважає, що самоєфективність відіграє ключову роль у тому розширенні, в якому індивіди можуть досягти головних результатів у своєму житті [4, с. 61].

Усі чотири зазначені фактори (драйвери), по-різному взаємодіючи між собою, створюють особливий мотиваційний профіль особистості. «Можна з певністю стверджувати, – зазначається у проспекті [9, с. 83], – що основна причина учнівської незахопленості школою полягає у приписуванні ними невдач стійким внутрішнім глобальним і неконтрольованим факторам, які в сумі передбачають невідворотність невдач. Особливо вразливі учні зі строго виконавськими атитюдами і низькою оцінкою своїх здібностей».

Модель навчальної мотивації А. Маклін вибудовує, як зазначено вище, на трьох базових психологічних потребах особистості. Перелік їх вчений запозичує в Е. Дісі і Р. Райана, однак видозмінює їхні назви й порядок. Американські психологи базовими вважають потреби в автономії (Autonomy), компетентності (Competence) і зв'язках (Relatedness). А. Маклін базові потреби називає дещо інакше й розміщує їх в іншій послідовності: афіліація (Affiliation), активність (дієвість) (Agency), автономія (Autonomy). В індивідуалістській американській культурі автономія відіграє ключову роль і тому на першому місці, а в переліку А. Макліна вона займає третє місце, бо в більш колективістській шотландській культурі їй не відводиться важливого значення. З тими ж культурними відмінностями пов'язана, як видається, й зміна назв інших потреб: зв'язків – на афіліацію і компетентності – на активність (дієвість). Може закрастися думка, що метою цієї видозміни була символіка «трьох А»: за першими літерами відповідних англійських слів Affiliation, Agency та Autonomy (для збереження цієї символіки ми навіть не зовсім точно переклали українською слово Agency – як активність, додаючи в думках – у значенні «дієвість»). Звісно, цей мотив на якомусь етапі міг з'явитися, однак навряд чи це відбулося на початках розбудови теорії. Головне в тому, що термін «афіліація» передбачає значно глибші і менш формальні зв'язки, ніж американське Relatedness, а слово Agency не несе на собі того відбитку змагальності й матеріального заохочення, як слово Competence, які А. Маклін прагне повністю вижити зі своєї мотиваційної школи.

Шотландський науковець збагатив вчення про три зазначені психологічні потреби і розширив ефективність його практичного застосування тим, що разом з кожною потребою розглянув її протилежність, тобто стан повного незадоволення, і весь континуум проміжних станів. Протилежністю афіліації є відчуженість, а активності – апатія. Протилежність автономії складніша – це і завчена беспорядність, і тривожність і пасування перед труднощами; ці стани можна охарактеризувати як спотворену, зруйновану чи обмежену автономію.

Учні, звісно, не ідентифікують і не артикулюють своїх базових потреб і рівня їх задоволення, однак інтуїтивно відчувають, як їм властиві самоповага (self-esteem), що пов'язана з афіліацією, впевненість (self-belief), що пов'язана з активністю, і самовизначення (self-determination), що пов'язане з автономією.

Аналізуючи зазначені базові потреби та їх протилежності, по-різному комбінуючи їх та узгоджуючи з практикою, А. Маклін визначає 9 можливих навчальних станів (learning stances) учнів. Безумовно позитивними є: 1) гармонійна замученість: прийнятний, автономний і дієвий; 2) збалансована замученість: більше прийнятний, ніж дієвий; 3) енергізована замученість: більше дієвий, ніж прийнятний.

Решта станів негативні: 4) потаємний (апатичний); 5) тривожний; 6) опозиційний; 7) погрозливий; 8) драгівливий (нестерпний); 9) мовчки зайнятий (прийнятний, але апатичний).

Ідентифікація навчального стану кожного учня в класі дає вчителю стратегію взаємодії з ним для пробудження й підтримки мотивації до навчання. Навчальні стани потрібні педагогу для роботи на особистісному рівні. У створенні зовнішнього мотиваційного середовища провідні ідеї надає запропонована А. Макліном так звана *двовимірна модель зовнішньої мотивації*.

В обґрунтуванні глобальної стратегії для розбудови мотивованого навчання у школі педагог повинен, на думку А. Макліна, перейматися насамперед двома з трьох базових учнівських психологічних потреб – в афіліації та автономії. Разом зі своїми протилежностями ці потреби визначають два виміри (континууми) зовнішньої навчальної мотивації: 1) взаємозв'язаність – ізольованість; 2) повноважність – контроль (рис. 1). Комбінуючи різними способами екстремуми кожного із цих двох вимірів, дістанемо 4 можливі типи культури класу, з яких лише один є *мотивуючим* – той, в якому забезпечуються потреби в афіліації та автономії. Решта три типи можна назвати як *невимогливий*, *розбалансований* і *деструктивний*.



Рис. 1

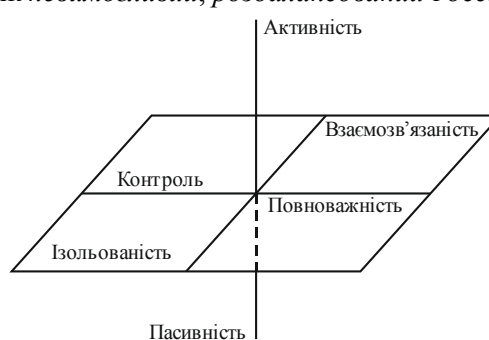


Рис. 2

Ключовими характеристиками мотивуючого класу є: довіра, автономія, творчість, чуйність, смисл бути оціненим, особистий успіх, заохочення.

Як бачимо, в побудові своєї моделі мотивації А. Маклін взяв за основу дві із трьох визначених ним базових психологічних потреб: афіліацію та автономію. Мабуть, вчений не взяв до уваги третю потребу – активність (дієвість), оскільки тоді неминуче вводиться у розгляд мотивація досягнення, що передбачає аспект змагальності, чого мотиваційна школа вченого повинна уникати. Разом з тим мотивацію досягнення можна інтерпретувати в руслі особистих досягнень. Тоді маємо тривимірну модель, в якій до двох вимірів А. Макліна додається третій: активність – пасивність (рис. 2). Залучення цього третього виміру особливо важливе для методики навчання, оскільки дає тверде підґрунтя для введення в методику мотиваційної компоненти. Тепер, комбінуючи різними способами по одному з екстремумів кожного із трьох вимірів у трьохвимірній моделі мотивації, матимемо 8 можливих типів навчального класного середовища.

Деякі аспекти функціонування мотиваційної школи А. Маклін розкрив у замітках на одну шпальту в TESS під рубрикою «Мотиваційна школа». Впродовж 1999–2010 рр. він опублікував 27 таких заміток (усі вони розміщені на сайті, вказаному для замітки [18]), однак ми охарактеризуємо лише 7 найцікавіших з них.

Серію відкриває замітка «Цінності Тінсельтауна – не наш шлях» [12]. Тінсельтаун (Tinseltown) дослівно означає «мішурне місто». Перша частина цього слова Tinsel – це тканина з блискучою ниткою, показний блиск, мішура й вживалася із XVII ст. для характеристики чогось яскравого, ефектного, навіть витіюватого, але врешті-решт непотрібного і позбавленого справжньої цінності. Від 70-х років XX ст. Тінсельтауном почали називати Голлівуд, ставлячи цим під сумнів цінність усієї кіноіндустрії та людей, які до неї причетні. Приводом для замітки

стала публікація у тому ж TESS відомого спеціаліста з освіти, професора Кембриджського університету Дж. Макбіта під назвою «Чому так боїмося аплодувати?» [6]. Замітка Дж. Макбіта була виваженою реакцією шотландського інтелектуала на суто англійську ініціативу (на Шотландію вона не поширювалася) британського мецената, лорда Д. Патнема, який у 1998 р. заснував щорічну нагороду з неофіційною назвою «Оскар для вчителів» (офіційна назва – National Teaching Awards). Дж. Макбіт прихильно поставився до ідеї поширення цієї нагороди на Шотландію, але у своїй публікації закликав подумати над цим ще раз, беручи до уваги суттєві відмінності у фундаментальних ідеологемах англійської (індивідуалістичної) та шотландської (колективістської) культур.

Реакція А. Макліна на цю пропозицію із засад його мотиваційної школи прогнозована. Вчений зазначив, що в Шотландії ця ідея не була підтримана не через кальвіністські традиції, а через чітке усвідомлення того, що насправді є важливим у житті і спонукає педагогів діяти. «Ми справді в біді, – пише він, – якщо наші освітянські гуру вважають, що уподібнення вчителів на конферансьє є підтримкою їхнього статусу». Хоча нагороди широко застосовуються у школах як мотиваційний інструмент, вчителі знають, що вони тільки тоді стимулюють, коли належно надаються. Поміркована, але постійна похвала – це значно краще, ніж експресивна й одноразова. Лепше похвалити роботу і цим відзначити її цінність, ніж хвалити індивіда. Нагороди одним ніколи не повинні призначатися за рахунок інших, розподілятися на змагальній основі, оскільки змагальність знищує продуктивність праці, довіру і провокує боязнь. Придумані нагороди для наперед утверджених людей можуть зашкодити їхній внутрішній мотивації до роботи, вселити відчуття, що ними управляють. «Те, що справді потрібне для вчителів, – це правдиве визнання їхніх зусиль, а не спрощене покровительською системою хитромудрих нагород для кількох «15-хвилинних» знаменитостей», – підводить підсумок А. Маклін.

Замітку «Питання сортів» [13] вчений написав разом з М. Сюзеленд – фахівцем центру підтримки освіти в університеті Глазго, яка провела масштабне дослідження ефективності комплектування класів за здібностями. Відзначаючи очевидні переваги для вчителів у «вищих» класах і менш очевидні для тих, хто трудиться в класах «нижчих», а також для учнів, які можуть працювати у своєму темпі й «запитувати, коли щось незрозуміло», автори обговорюють психологічні труднощі. Вони стверджують, що найуспішнішими в боротьбі з негативними наслідками «сортуння» були ті школи, в яких розподіл між групами не жорсткий, забезпечується можливість руху між ними. Важливі також цінності й ідеали школи, яка демонструє, що нормативні досягнення – не головне, а належно оцінюється особистий прогрес кожного учня.

Интерес становить замітка А. Макліна «Чому жінки мають бути такими, як чоловіки» [14], адже гендерні питання для української школи, можливо, ще актуальніші, ніж для шотландської. Вчений зазначає, що оскільки освітянські гуру за небагатьма винятками – чоловіки, то й чоловічі мотиваційні профілі домінують в освіті на всіх рівнях. Мабуть, так було завжди, але особливо стало це відчутно після тотального просування ідей досягнення і змагальності. «Жіночий» підхід мав би бути значно менш змагальним і більш зорієнтованим на соціальні цінності. А. Маклін перелічує гендерні відмінності, які важливі для «чоловічої» і «жіночої» навчальної мотивації. Так, чоловіки, як правило, більш зосереджені й цілеспрямовані, тоді як жінки можуть одночасно розглядати багато цілей. Жінки схильні довго обдумувати проблему, звертатися за порадами до інших, а чоловіки прагнуть бути «вершниками» і спекулювати (теоретично розмірковувати) самостійно.

Обидві статі внутрішньо мотивовані в пошуку аргументів для самооцінки і самодетермінації, але чоловіки більше переймаються автономією та управлінням, а жінки – включеністю і визнанням з боку інших. Чоловіки при порівнянні з колегами прагнуть виділитися, а жінки – бути схожими. Для своєї психологічної рівноваги чоловіки ставлять за мету досягти того ідеалу, якому би вони хотіли відповідати, а жінки – якому вони мають відповідати. Невдача і критика, як правило, чоловіків засмучує, а жінок – активізує. Жінки більше критичні до своїх недоліків, а чоловіки причини власних невдач схильні перекладати на інших, парирують необ'єктивну критику. Жінки виховуються так, що постійно вважають себе

об'єктом оцінювання, а їхня самоповага залежить від цього оцінювання. Тому жінки вразливіші для критики і змагальні ситуації, коли оцінюються лише найкращі, для них не є комфортними.

У замітці [15] обговорюються нові мотивуючі чинники для сучасного шкільного навчального класу. Докопуючись до першопричин погіршення поведінки учнів, автор звертає увагу на різке розбалансування між стилем поведінки дітей у школі і поза нею. Поза школою, переважно через новітні комунікаційні засоби, діти дедалі ширше можуть ознайомитися з дорослим життям. Змінилось і ставлення батьків, котрі воліють бачити своїх дітей утвердженими, впевненими й самостійними. Водночас учитель перестав бути єдиним авторитетним джерелом в отриманні нової інформації. Суспільство нині рухається в напрямку до більшого утвердження й розширення повноважень молодих людей. «Джин вже не в плящі, – зауважує А. Маклін, – а тому старими наказовими методами упоратися з цими змінами учителі вже не зможуть. Однак якщо вони зроблять один важливий крок уперед, то зможуть управляти ходом цих змін. Перехід від колишньої каральної школи до теперішньої винагородної є таким першим кроком. Постійну потребу в різних нагородних стратегіях не забезпечить навіть святий Крааль». Потрібно розвивати в учнів, вважає вчений, самодисципліну і пропагувати необхідність постійного навчання (упродовж життя).

У замітці-есе «Самоповага ваших учнів залежить також від вас» [16] розглядається вплив на учнівську поведінку такого чинника, як повага до вчителя. А. Маклін вважає, що хоча цей фактор не так часто аналізується, він є ключовим. Основна теза вченого полягає в тому, що найефективніші вчителі – ті, котрі мають позитивну віру в себе, постійно мотивовані на пошук співробітництва з учнями і ділять з ними стільки влади, скільки можливо. На протилежному боці – вчителі, для яких характерний низький рівень самооцінки і тому вони перебувають під страхом обмеження своєї влади, займаючи конфронтаційні позиції. Ці вчителі схиляються до командного стилю управління і керуються песимістичними поглядами на мотивацію учнів. Вони ставлять контроль вище мети навчання.

Останній абзац есе видається нам таким важливим, що процитуємо його повністю: «Вчителі – лишень люди і їхнє зачеплене самолюбство, найімовірніше, спричинять напад на гідність учня. Тому найкращим засобом для попередження і мінімізації проблем з поведінкою полягає в тому, щоб працювати для покращення і збагачення учительської моральності, а не тільки намагатися мати справу з наслідками і будь-яким способом переробити ознаки. Аби одержати краще від учня, кожен вчитель повинен дати краще від себе. В інтересах кожного, щоб вони відчували себе якнайкраще. Тому управління на всіх рівнях має розпочати розглядати вчителів так само, як справедливо очікують, щоб учителі розглядати своїх учнів» [16].

У замітці [17] розглядається питання про співвідношення між самоповагою і самоефективністю особистості. Опонуючи багатьом теоретикам і практикам первинності самоповаги й вторинності самоефективності в мотиваційному процесі, А. Маклін аргументує протилежну підпорядкованість: первинною є самоефективність, а самоповага ґрунтується на ній. При цьому він залучає положення про основні типи когнітивного налаштування К. Двек. Якщо самоповага є первинною, то вдосконалювати, нарощувати свої знання не потрібно, а от можливих невдачі треба уникати. Для самоефективності вдосконалюватися потрібно постійно і невдача для цього не є перешкодою. Виховання самоефективності переносить акцент з нормативного успіху на особистий прогрес. Зрештою, як вчитель може розвивати самоповагу без розвитку самоефективності, якщо він не гіпнотизер? І практика засвідчує, що занижена самооцінка ще не є таким непереборним бар'єром для успішного навчання, як дехто вважає. Так, самоповага дівчат, як правило, нижча, ніж самоповага хлопців, однак навчальні досягнення у дівчат переважно вищі. Крім цього, якщо учням без належних підтверджень і зусиль з їхнього боку постійно говорити, що вони розумні й успішні, то це може призвести до невинуватої зарозумілості й пихи.

Тематично до замітки [17] примикає замітка [18] про похвалу учня, її функції та особливості застосування. Тут важливим є зауваження А. Макліна, що похвала за здібності може призводити до демонстрації показних здібностей, відволікати від навчання. Звідси дуже близько до уявлень про здібності як незмінну субстанцію і пов'язування будь-якої невдачі з нестачею здібностей, тому при похвалі потрібно акцентувати увагу на зусиллях, а не на здібностях.

Отже, модель мотиваційної школи шотландського педагога А. Макліна є оригінальною, новаторською, враховує сучасні тенденції в розвитку теорії і практики педагогіки й становить значний інтерес з метою впровадження у масову школу, зокрема загальноосвітню школу України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 213–221.
2. Тадеєва Т. В. Педагогічна феноменологія в генезисі і розвитку теорії самодетермінації Дісі-Раяна / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 4. – С. 129–137.
3. Двек К. С. Новая психология успеха. Думай и побеждай / К. С. Двек. – Харьков: Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2007. – 352 с.
4. Bandura A. Self efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: WH Freeman, 1997. – 604 p.
5. Dweck C. Self Theories: Their role in motivation, personality and development / C. Dweck. – Philadelphia: Psychology Press, 1999. – 212 p.
6. MacBeath J. Why so afraid to cheer? / J. MacBeath // TES. – 1999. – 17 Sept.
7. McLean A. Motivating every learner / A. McLean. – London: Sage Publications, 2009. – X, 262 p.
8. McLean A. The motivated school / A. McLean. – London: Paul Chapman, 2003. – XVI, 144 p.
9. Murphy D. Motivating every learner. – Book review / D. Murphy // Scottish Educational Review. – 2010. – V. 42 (1). – P. 82–91.
10. Smart S. Engaging work. – Interview with Alan McLean / S. Smart // The Psychologist. – 2005. – V. 18, N 9. – P. 556–557.
11. Sutherland M. J. A model for motivation. – Book review / M. J. Sutherland, C. M. Smith, A. McLean // Scottish Educational Review. – 2004. – V. 36. – P. 79–88.
12. McLean A. Tinseltown values just ain't the way / A. McLean // TESS. – 1999. – 8 Oct.
13. McLean A., Sutherland M. A question of sorts / A. McLean, M. Sutherland // TESS. – 2000. – 21 Dec.
14. McLean A. Why should women to be like men? / A. McLean // TESS. – 2000. – 4 Feb.
15. McLean A. Holding the line in a changing classroom / A. McLean // TESS. – 2000. – 2 Jun.
16. McLean A. Your pupil's esteem depends on you, too / A. McLean // TESS. – 2000. – 3 Nov.
17. McLean A. Have we got it wrong about self-esteem? / A. McLean // TESS. – 2001. – 16 Mar.
18. McLean A. Re appraising praise / A. McLean // TESS. – 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.themotivatedschool.com/tessArticles.html>

УДК 371.15

Л. В. ОГНІВКО

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІНАНСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

З'ясовано основні особливості програм підготовки магістрів фінансів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) США: велика варіативність програм і напрямів спеціалізації, використання модульної системи, поєднання базових курсів з професійними спеціалізованими курсами за вибором. Охарактеризовано вступні вимоги, навчальні плани, цілі та основні вимоги до підготовки магістрів в галузі фінансів.

Ключові слова: магістр фінансів, навчальний план, цілі підготовки магістрів фінансів.

Л. В. ОГНІВКО

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФИНАНСОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США

Рассмотрены особенности программ для профессиональной подготовки магистров финансов в вузах США: большая вариативность программ и направлений специализации, использование модульной системы, сочетание базовых курсов с профессиональными специализированными курсами по выбору. Дана характеристика вступительных требований, учебных планов, целей и основных требований в подготовке будущих магистров финансов.