

## **Результативність поведінки і діяльності педагога як мотиваційний чинник підвищення професійної кваліфікації**

*У статті на основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження розкрито сутність й особливу роль результативності поведінки і діяльності педагога як мотиваційного чинника до підвищення його професійної кваліфікації.*

**Постановка проблеми.** Підвищення кваліфікації – найбільш гнучка підсистема неперервної освіти, котра може мобільно задовольняти запити суспільства. Ефективне її функціонування значною мірою визначається формуванням актуальної мотивації педагога до підвищення професійної кваліфікації (ППК). Удосконалення мотивації – головний чинник вирішення соціальних, економічних, правових, організаційних та інших питань суспільного розвитку, зокрема і у системі освіти. Тому вивчення, формування мотивації педагога підвищувати професійну кваліфікацію сприятиме вдосконаленню як його особистісного, професійного рівня, так і педагогічного процесу. Знання змісту мотивів ППК, їх структури, динаміки розвитку дасть змогу підвищити ефективність педагогічної праці вихователів, учителів, викладачів.

Проблемам психології освітян, їх професійної підготовки і становленню присвячені дослідження Ф.Н.Гоноболіна, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, С.Д.Максименка, Т.С.Яценко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.А.Семиченко, Ю.М.Кулюткіна, Г.С.Сухобської, Л.М.Митіної, Н.Л.Коломінського, Л.М.Карамушки, О.І. Бондарчук та ін. Водночас не досить повно висвітлено питання розвитку мотиваційної сфери особистості педагога. Невелика кількість теоретичних і практичних розробок із проблеми мотивації професійної

діяльності, зокрема й мотивації ППК, ґрунтовно не розкриває її змістово-ієрархічної та процесуально-динамічної сторін.

Попередні наші дослідження [3-5] дали змогу виявити змістово-компонентну структуру мотивації педагога до підвищення професійної кваліфікації, яка складається з факторів: а) соціально-психологічної ситуації педагогічної діяльності, б) особистісних диспозицій педагога; в) соціально-психологічної адаптованості педагога; г) результативності поведінки і діяльності. **Метою** даного дослідження є визначення сутності та значення результативності поведінки і діяльності педагога в структурі його мотивації підвищення професійної кваліфікації. **Завдання:** на основі теоретичного аналізу проблеми розробити модель результативності як мотиваційної складової підвищення професійної кваліфікації педагога і емпірично апробувати її в межах системного дослідження мотивації ППК.

**Результати теоретичного дослідження.** Для спеціаліста підвищення кваліфікації - це перебудова вже усталеної професійної діяльності, поєднання власного досвіду з досвідом інших людей або з узагальненим суспільним надбанням. Саме “згустки досвіду” особистості (Дж. Аткинсон, Д. Берч) можна вважати детермінантами поведінки, які визначаються історією життя людини, а точніше – мотивацією та інерційними тенденціями попередніх дій [26, 315]. Процеси, продукти активності педагога щодо підвищення кваліфікації, їх самоосмислення, тобто саморефлексія, розглядаються нами як “згустки досвіду” професійного життя індивіда або як результативність його поведінки і діяльності.

Сучасний фахівець з організаційної психології П. Мучинський стверджує, що результативність тісно пов’язана з мотивацією праці, і як наслідок, можна вважати, з мотивацією ППК. Люди, які прагнуть до успіху, прагнуть показувати найкращі результати. Вони можуть не виділятися своїми здібностями, натомість вони виокремлюються своєю готовністю працювати старанно,

прикладаючи більше зусиль, ніж інші. Ця якість, на думку П. Мучинськи, і є вмотивованістю [17].

Питання результативності педагогічної діяльності є проблематичними. Висока об'єктивна складність цієї проблеми зумовлена багатофакторною детермінацією кінцевого результату педагогічної діяльності та численними, часто суперечливими підходами до її розв'язання (Н.В.Кузьміна, Г.С.Сухобська. А.К.Маркова та ін.) [10; 16; 22].

Поняття результативності педагогічної діяльності не однозначне. Можна говорити, наприклад, про функціональну і психологічну результативність. Під функціональною розуміємо освоєну систему професійної майстерності, а під психологічною - новоутворення особистості того, хто вчить, і того, кого навчають. Отже, результативність професійної діяльності педагога та підвищення його кваліфікації традиційно визначається і вимірюється успішністю навчально-виховної роботи учнів. Це важливий аспект, але не єдиний. Результативність педагогічної діяльності за особистісного і акмеологічного підходу ми розглядаємо на рівні її значущості для особистості педагога. Цей підхід не виключає, а доповнює традиційний. Тому результативність поведінки і діяльності педагога представляємо у двох аспектах.

**Перший аспект** відображає реально існуючі **продукти та процеси**, спрямовані на професійне зростання. Саме вони зумовлюють рівень вмотивованості підвищення професійної кваліфікації, тобто мають мотиваційний статус. У процесуально-динамічній моделі результативність поведінки і діяльності педагога на рівні процесів і продуктів представлено процесами самовизначення, саморозвитку, самовираження, які в свою чергу забезпечують отримання певного продукту діяльності, що є результатом активності особистості щодо підвищення професійної кваліфікації. Це змінні: *читання спеціальної літератури; продовження професійного навчання; участь у тренінгах особистісного і професійного зростання, семінарах, курсах; участь*

*у педагогічно-громадській діяльності; власне педагогічна творчість.*

**Другий аспект** пов'язаний з суб'єктивно значущим компонентом - **задоволеністю і винагородою**, що є результатом саморефлексії педагога. Ф.Н.Гоноболін зауважував: якщо вчитель не відчуває задоволеності від своєї роботи, педагогічна діяльність може здаватись йому нудною, невдячною і безперспективною [1, 51]. Задоволеність ми розглядаємо, по-перше, як насичення потреб індивіда, по-друге, як суб'єктивно значущу винагороду, що може бути або матеріальною, або духовною. У людей неоднакові потреби, а тому "винагороду" вони розцінюють по-різному. Приведення потреб у відповідність з винагородою - один із шляхів оптимізації мотивації через ефект результативності. Тому оптимізація мотивації ППК, згідно з врумівською теорією очікування, може ґрунтуватися на чіткому співвідношенні "результат - винагорода" [15; 17].

Винагорода може бути формою розвитку ділових і професійних здібностей. Це мотивування на рівні райво, міськво, облуро: відрядження на науково-практичні семінари та конференції, навчання за рахунок організації, праця у престижніших закладах освіти (спеціалізовані школи, гімназії, методичні кабінети тощо). Можливі як вертикальні, так і горизонтальні мотивуючі переміщення (службове зростання, цільове навчання), що пов'язано з перспективами особистісного розвитку і перспективністю кар'єри. Загалом винагорода в мотиваційній моделі ППК представлена змінними: *задоволеність власною роботою, задоволеність організацією, задоволеність професійною перспективою, задоволеність від реалізації рівня власних домагань, задоволеність кар'єрою, задоволеність співвідношенням заробітної плати і досвіду, задоволеність власним життям.*

Зупинимось детальніше на характеристиці даних мотиваційних змінних. Ціннісне ставлення педагога до світу знань залежить передусім і головним чином від його ставлення до професійної діяльності. Зі зростанням

професіоналізації педагог краще бачить шляхи свого самовизначення, саморозвитку, самовираження.

Одним із таких шляхів є **читання спеціальної літератури**. Так, при вирішенні професійно-педагогічних завдань вчителі передусім звертаються до спеціальних (науково-методичних) книг, статей, надрукованих у предметних методичних журналах. Результати досліджень, свідчать що саме цей канал масової комунікації педагога ставлять на перше місце [1-2; 13].

Як зазначають вчителі, знайомство зі спеціальною літературою допомагає їм отримувати додаткові знання з предмету, бути поінформованими про досягнення сучасної педагогічної науки, глибше зрозуміти ті чи інші її положення. Водночас педагоги відшукують в літературі описання сучасних ідей і методів навчання, інтерпретуючи їх до практики своєї роботи. Отже, читання спеціальної літератури – один із каналів поширення педагогічних знань працюючих педагогів, шлях їхнього самовизначення, саморозвитку.

Задоволення духовних та професійних запитів педагога відбувається через самоосвіту та інституціональні форми навчання дорослих, які не замінюють останню, а своїм змістом і методами інформування сприяють їй. До інституціонального підвищення кваліфікації відносять **продовження професійного навчання** в закладах вищої та неперервної освіти, де отримуються знання, по-перше, актуальні для педагога як громадянина, члена суспільства (проблеми перебудови всіх сфер життя суспільства, культури, тобто актуальні соціальні проблеми на державному і світовому рівні). По-друге, це знання, актуальні в особистісному плані: проблеми професійної етики, психогігієни праці, збереження психічного і фізичного здоров'я.

Підвищення професійної кваліфікації педагога відбувається також у процесі тренінгової роботи (тренінги особистісного та професійного зростання), через участь у роботі семінарів, курсів. **Тренінги, курси, семінари** - ефективна форма професійного зростання, що активує самовмотивованість особистості. Набутий досвід педагог реалізує у виробничій і суспільній

практиці, яка не обмежується тільки професійною роботою. Вона передбачає педагогічно-громадську діяльність [12].

*Педагогічно-громадська діяльність* характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг педагога, ефективність його взаємодії з батьками, колегами, громадськістю та іншими соціальними інститутами [167]. Ця діяльність є однією із підсистем педагогічної творчості педагога, дає змогу йому саморозвиватися і самовиражатися.

Власне *педагогічна творчість* розглядається як підґрунтя формування творчої особистості. Проблема становлення особистості вчителя висвітлена у професіографічних дослідженнях праці педагога (Н.В.Кузьміна, О.В.Киричук, Л.М.Митіна, Г.С.Сухобська, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков, С.О.Сисоева та ін.), у розробленнях психолого-педагогічних основ результативності професійної діяльності вчителя та педагогічних колективів (Ф.Н.Гоноболін, Ю.К.Бабанський, Ш.О.Амонашвілі, Н.М.Островерхова, Н.В.Кичук та ін.). Мотиваційна структура творчості особистості, вважає Н.В.Кичук, виражається у творчій спрямованості і визначає динаміку творчих дій педагога. Педагогічна креативність вчителя розвивається протягом усієї професійної діяльності і є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності [9].

Творча праця для педагога є засобом самовираження. Створюються нові уроки, ефективні методики, програми, нові концепції шкільної освіти. Серед найважливіших рис педагогічної творчості вчителя С.О.Сисоева виділяє специфічні мотиви: потреба реалізувати своє "Я", свій набутий досвід [21].

Рефлексивне ставлення педагога до власного досвіду, його усвідомлення і переоцінка є передумовою професійного зростання. Наслідки саморефлексії педагога представлено в теоретичній моделі матеріальним та духовним задоволенням, яке може розглядатись і як суб'єктивно значуща винагорода.

Важливою складовою результативності поведінки і діяльності педагога є *задоволеність власною роботою*. Так, досліджуючи педагогічну працю

вчителя, Н.В.Кузьміна підраховувала загальний індекс задоволеності професійною роботою, який розраховувався на основі співвідношення позитивного і негативного оцінювання змісту мотивів педагогічної діяльності: дитяча любов і прив'язаність; добрі стосунки з адміністрацією, товаришами по роботі; потреба працювати; можливість бачити результати праці; можливість самовдосконалюватися; можливість педагогічної творчості [10].

Задоволеність роботою, на думку П. Мучинськи [17], відображає міру вдовolenня, яку отримує працівник від своєї професійної діяльності. Як відмічає Халін (Hulin, 1991, с. 406), “одних відповідальна робота може не задовольняти через стрес і проблеми, пов'язані з відповідальністю, для других відповідальність може бути джерелом позитивних емоцій. Одним важка праця подобається через ті почуття, котрі приносять виконання важких завдань, для інших ця внутрішня задоволеність не важлива”. Різницю у подібних уподобаннях можна пояснити індивідуальним досвідом розвитку, рівнем домагань і, імовірно, рівнем умотивованості індивіда.

Д. МакГрегорі теж розглядав роботу як джерело задоволення, а відмову від неї навіть розцінював як покарання. Важливою мотиваційною змінною є задоволення роботою і в теоретичній моделі Портера-Лоулера. Автори дійшли висновку: виконана робота дає почуття задоволення, що, можливо, і сприяє підвищенню результативності. Діаметрально протилежний погляд у прихильників теорії людських стосунків: позитивний результат породжується задоволеністю. Незважаючи на полярність висновків, в обох випадках схема “результат - задоволення” є важливою складовою мотиваційного процесу [6].

На негативний вплив незадоволеності роботою (професійні невдачі, малозмістовна робота) на мотивацію ППК педагога вказує в своєму дослідженні В.Д.Шадріков [24]. Отож, змінна задоволеності власною роботою є однією із центральних складових мотивації ППК педагога. Змістовно близьким поняттям до розглянутої змінної є змінна *задоволеність організацією*.

Організаційне опосередкування мотивації поведінки і діяльності суб'єкта В.П.Казміренко окреслює наступними факторами: соціальне середовище і адаптація, влада і підлеглисть та організаційний патерналізм. Зміст останнього фактора полягає в глибинній основі організаційних відношень: “Довіряючи організації свої таланти, сили, матеріальний добробут тощо, людина усвідомлено включається в багаточисленні стосунки організаційної життєдіяльності. Актуалізація цих зв'язків створює необхідність прийняття певних зобов'язань і взаємної відповідальності” [2, 232].

Що є організаційним задоволенням? Це може бути позитивне оцінювання клімату, зниження конфліктності, розширення зон співробітництва, активного інформаційного і ділового обміну, взаємодопомоги та ін. Дослідженнями доведено, що брак сприятливого клімату негативно позначається на загальному рівні задоволення працею, знижує прагнення педагога до професійного зростання і зацікавленість в подальшій освіті [11; 24].

Задоволеність роботою, організацією зростає в міру ускладнення в ній творчих елементів. Це дає змогу людині виявити особисту ініціативу, реалізувати свої знання і вміння [24]. Саме за таких умов, на наш погляд, педагог може отримати задоволення, реалізуючи свій *рівень домагань*. Педагог творчо зростає у тому разі, коли професійна робота сприяє досягненню його особистих честолюбних бажань та прагнень.

Серед найважливіших рис педагогічної креативності вчителя С.О.Сисоева виділяє специфічні мотиви: *необхідність реалізувати своє “Я”*; *бажання бути визнаним*; *захопленість своєю кар'єрою*; *прагнення досягнути найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці* [21, 199].

Отже, задоволення свого “Я” і потреби у самовираженні ймовірно сприймається педагогом як значуща винагорода. Водночас треба зауважити такий чинник, як надія на визнання, що є одним із найсильніших мотивів людської діяльності. Як зазначає Г. Сельє: “... для мене жадоба схвалення і визнання була однією із провідних сил протягом усього життя” [20, 90-91].



Сильною мотивацією підвищення кваліфікації є службове зростання, яке можна пояснити двома змінними: *задоволеністю кар'єрою* та *професійною перспективою*. За даними зарубіжних досліджень, планування кар'єри є необхідний атрибут трудової діяльності. Задоволення або невдоволення кар'єрою, на нашу думку, є мотиваційним чинником. Сила та напрям прояву цього мотиву залежатиме від особистісних диспозицій педагога. Задоволення професійною перспективою теж тісно пов'язано з особистісною змінною - цінністю віддалених перспектив. І для людини, і для організації важливі не тільки теперішні взаємовідношення і стосунки, а й перспектива і гарантія майбутніх. Невдоволення педагога роботою або організацією вочевидь буде пов'язано з незадовільною професійною перспективою або з негативною мотивацією "дальніх намірів" [2, 242]. Як наслідок, виявляється слабкою мотивація професійного зростання. Обмеження творчих можливостей робітника теж негативно впливає на мотивацію ППК [11]. Експериментальне дослідження мотивацій підвищення кваліфікації керівників у галузі промисловості (А.Філіпов, С.Ковальов, 1987) підтвердило це положення. Задоволеність кар'єрою, професійною перспективою є одним із актуальних мотивів ППК.

При визначенні мотивів діяльності велике значення має заробітна плата як матеріальний стимул. Н.В.Кузьміна в своєму дослідженні зазначала, що хворобливе ставлення педагогів до питань заробітної плати примусило зняти цю проблему в анкетуванні респондентів [10, 119]. Зв'язок мотивації і компенсації досі є актуальним [14]. Гроші - найбільш очевидний засіб, яким організація може винагородити співробітників. Суперечливі погляди щодо кількості грошей, необхідних для мотивації ефективної праці, відносяться ще до часів зародження теорії людських стосунків. Прихильники цієї теорії стверджують, що найважливіше значення мають соціальні потреби людей, тоді як прихильники теорії наукового управління переконані, що винагороди матеріально-економічного характеру обов'язково сприятимуть посиленню

мотивації. Хоча Ф. Герцберг дійшов висновку, що більшість людей відносять заробітну плату тільки до гігієнічних факторів, які забезпечують відсутність незадоволення, проте більшість біхевіористів вважають, що гроші в певних умовах можуть слугувати ефективним мотиваційним фактором. Однією з таких умов є наявність зв'язку між заробітною платою і кінцевими результатами, які досягаються. Однак висновки емпіричних досліджень показують, що при компенсації трудової діяльності на практиці враховуються затрачені робітниками зусилля відповідно до їхнього стажу роботи і часу, проведеного на роботі, а не кінцевий результат. Із усього сказаного випливає, що задоволеність педагога *співвідношенням заробітної плати і досвіду* є мотиваційною змінною, яка відображає вплив грошової винагороди в поєднанні з комплексом мотиваційних і заохочувальних заходів. Низька оплата праці педагога, за даними досліджень (Т.В.Форманюк, 1994), є для нього емоціогенним фактором.

Змінна *задоволеність власним життям* є інтегральною. За своїм змістом вона поєднує в собі оцінювання педагогом його особистісного і професійного життя. Звісно, важко розмежувати ці сфери життєдіяльності суб'єкта. Педагог оцінює своє існування в екзистенціальному плані; залежно від особистісних диспозицій, адаптаційного рівня суб'єкта задоволення або невдоволення життям набуває спонукальної і спрямовуючої сили. Схематично результативність поведінки і діяльності педагога як мотиваційного чинника показано на рис. 1.

Якщо виходити з того, що процес ППК педагога є не тільки вдосконалення його професійної майстерності, а й розвиток його як особистості, то основною проблемою дослідження стає виявлення тих важливих факторів, які спричиняють успішне його просування одночасно в обох цих сферах. До цих факторів відносимо: 1) вихідну спрямованість і запити педагога в професійній і загальнокультурній сфері (особистісні диспозиції педагога); 2) його орієнтацію на результати своєї діяльності, передусім щодо творчої самореалізації особистості як у продуктах і процесах активності,



*Рис. 1. Структурна схема результативності поведінки і діяльності педагога як мотиваційного*

спрямованої на ППК, так і щодо духовної та матеріальної винагороди, задоволеності; 3) рівень соціально-психологічної адаптованості педагога, зумовлений психічним та соматичним здоров'ям, особистісними способами подолання труднощів; 4) відображення соціально-психологічної ситуації буття особистості в її когнітивно-перцептивних системах.

**Методика та організація емпіричного дослідження.** Емпіричне дослідження результативності діяльності і поведінки проводилося в межах апробації теоретичної мотиваційної моделі ППК педагогів. У дослідженні взяли участь 226 педагогів з різних регіонів України. Збір первинної інформації здійснювався методом експертного оцінювання та методом самозаповнення анкети-опитувальника із загальною назвою “Ваша робота” (діагностичні методики К. Купера (з співавторами): “Ставлення до своєї роботи” “Самооцінювання стану здоров'я”, “Стилі поведінки та пояснення подій, що відбуваються”, “Джерела тиску на Вашій роботі”, “Способи подолання життєвих труднощів”, “Сприйняття власного контролю своєї роботи”); методика Дж. Хофстеда “Ви і Ваші цінності” та власна субметодика “Засоби (способи) підвищення Вашої професійної кваліфікації”).

Експертне оцінювання відбувалося за десятибальною шкалою із залученням сімдесяти експертів (керівники установ і колеги по роботі). У результаті оцінювання були виділені умовні **критеріальні групи**: низькомотивовані педагоги (n=17), та високомотивовані (n=43). Кількісна нерівнозначність груп пояснюється загальною спрямованістю вибірки на професійне зростання. У дослідженні вибіркова сукупність репрезентована педагогами віком від 18 до 63 років. Середньостатистичний вік респондентів - 34,75 років. Одержана в ході емпіричного дослідження інформація оброблена за допомогою пакету прикладних програм “Statistica” У результаті розрахунків статистично значущої різниці мотиваційних показників (за t-критерієм, при  $p < 0,01$  та  $p < 0,05$  ) у низько- та високомотивованих педагогів критеріальних груп були виділені інформативні показники емпіричної мотивації ППК, які

дали змогу обрахувати підсумовуванням та діленням на кількість шкал, за якими вони визначались, сумарний емпіричний індекс мотивації підвищення професійної кваліфікації (СЕМППК). На основі сумарного емпіричного індексу був визначений відносний індекс (ВЕМППК), а відтак через процедуру стандартизації - Z-стандартизований (ZВЕМППК). Надалі Z-стандартизований емпіричний сумарний показник мотивації ППК педагога будемо називати **інтегральним індексом** мотивації. На основі частотного розподілу інтегрального індексу та описувальних статистик загальна вибірка педагогів (n=226) була поділена на три групи: високомотивовані, середньомотивовані та низькомотивовані педагоги (табл. 1).

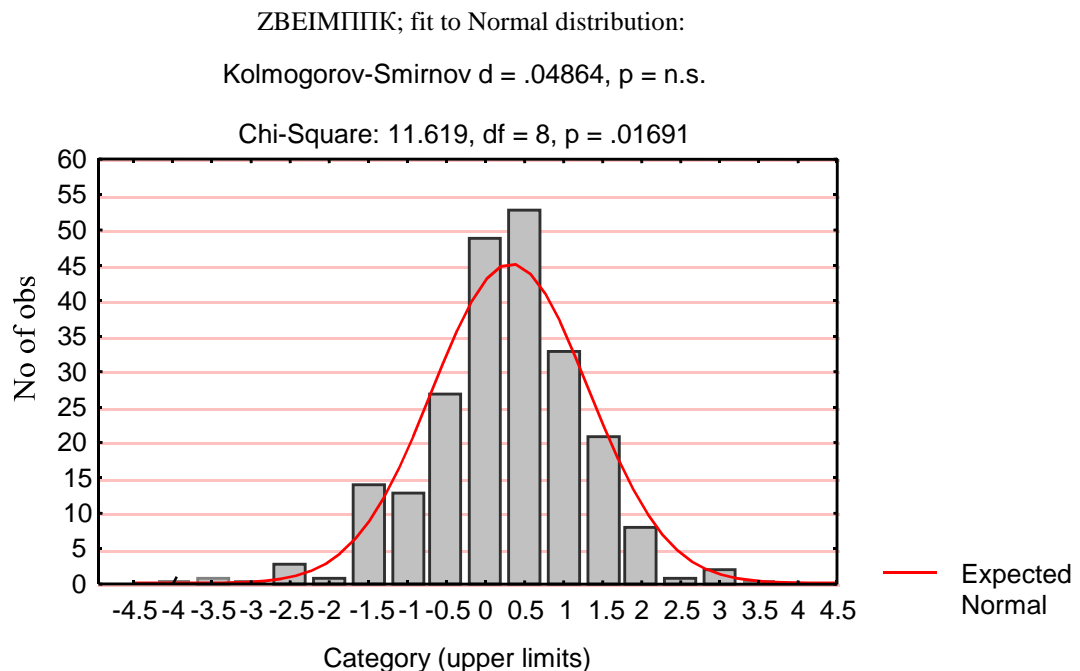
**Таблиця 1. Частотний розподіл стандартизованого емпіричного індексу мотивації підвищення професійної кваліфікації (Z-стандартизація)**

ZВЕМППК	Кількість	Накопичувальна кількість	Відсоток	Накопичувальний відсоток
-4.500 $\leq x < -4.000$	0	0	0	0
-4.000 $\leq x < -3.500$	1	1	0.4	0.4
-3.500 $\leq x < -3.000$	0	1	0	0.4
-3.000 $\leq x < -2.500$	3	4	1.3	1.8
-2.500 $\leq x < -2.000$	1	5	0.4	2.2
-2.000 $\leq x < -1.500$	14	19	6.2	8.4
-1.500 $\leq x < -1.000$	13	32	5.8	14.2
-1.000 $\leq x < -.5000$	27	59	11.9	26.1
<b>-.5000 <math>\leq x &lt; 0.0000</math></b>	<b>49</b>	<b>108</b>	<b>21.7</b>	<b>47.8</b>
<b>0.0000 <math>\leq x &lt; .50000</math></b>	<b>53</b>	<b>161</b>	<b>23.5</b>	<b>71.2</b>
.50000 $\leq x < 1.0000$	33	194	14.6	85.8
1.0000 $\leq x < 1.5000$	21	215	9.3	95.1
1.5000 $\leq x < 2.0000$	8	223	3.5	98.7
2.0000 $\leq x < 2.5000$	1	224	0.4	99.1
2.5000 $\leq x < 3.0000$	2	226	0.9	100
Залишки	0	226	0	

Приймаємо як: низькомотивовані за  $x < -.5000$  ZВЕМППК;  
середньомотивовані за  $-.5000 \leq x < .50000$ ;  
високомотивовані за  $.50000 \leq x$  ZВЕМППК.

У дослідженні аналізувалися групи низькомотивованих, високомотивованих педагогів та загальна вибірка. Відношення між змінними аналізувались за допомогою різних статистичних методів: t-критерію, кореляційного аналізу та ін. Використання параметричних методів зумовлено

розподілом змінних, який здебільшого наближається до нормального. Для оцінювання форми розподілу використовували показник скосу, який дав змогу оцінити міру і спрямованість асиметрії. Загалом більшість коефіцієнтів асиметрії мотиваційних змінних (ті, що взяті до інтерпретації) наближаються до нормального розподілу, величина скосу не перевищує  $\pm 1$ . Додатково було проведено розрахунки розподілу метричних показників за спеціальною математичною методикою (K-S Test, L P), які підтвердили наше припущення. Для уточнення окремо оцінювалася нормальність розподілу інтегрального індексу мотивації (рис. 2).



**Рис. 2. Оцінювання нормальності розподілу інтегрального індексу мотивації підвищення професійної кваліфікації педагога**

Крива інтегрального індексу мотивації досить близько відтворює полігон емпіричного нормального розподілу. Тому далі емпіричні дані подаються за такими обов'язковими параметрами: 1)  $n$  - чисельність вибірки; 2)  $\bar{x}$  - величина середньої арифметичної; 3)  $s^2$  - величина стандартного відхилення.

Значущість різниці мотиваційних показників у групах педагогів з різним рівнем умотивованості підвищенням професійної кваліфікації - як за

експертним оцінюванням, так і на основі частотного розподілу за стандартизованим емпіричним індексом мотивації ППК загальної вибірки, оцінювалась за t-критерієм Ст'юдента. Це дало змогу здійснити компонентно-структурне порівняння мотивації низько- і високомотивованих педагогів та визначити загальну структуру мотивації ППК педагога.

**Результати емпіричного дослідження та їх обговорення.** Результати статистичної обробки за t-критерієм Ст'юдента показали, що за більшістю показників існує статистично значуща різниця між середніми значеннями мотиваційних змінних високомотивованих (1-ша група) та низькомотивованих (2-га група) педагогів на рівні  $p < 0,05$  та  $p < 0,01$ . (див. табл. 2) Показники, що мають значущу різницю, розглядаються як суттєві елементи і компоненти структури мотивації ППК. Основними компонентами були виділені: результативність поведінки і діяльності педагога, рівень його соціально-психологічної адаптованості, соціально-психологічна ситуація педагогічної діяльності та особистісні диспозиції педагога.

Найбільш яскраву значущу різницю мотиваційних змінних продемонстровано **результативністю поведінки і діяльності педагога**, що репрезентовано:

- **активністю особистості щодо підвищення професійної кваліфікації** (читання спеціальної літератури, продовження професійного навчання, участь у семінарах, тренінгах, курсах, педагогічно-громадська діяльність, педагогічна творчість);
- **суб'єктивно значущою винагородою (матеріальна та духовна)**, яка є результатом саморефлексії (задоволеність роботою, організацією, кар'єрою, реалізацією рівня домагань, задоволеність співвідношенням заробітної плати і досвіду, задоволеність професійною перспективою, оцінювання рівня життя).

Емпірично виявлена кількісна різниця показників свідчить про вплив цих змінних на рівень умотивованості педагогів ППК. Таким чином, у цьому

дослідженні зазначені змінні у найбільш вагомих компонентах у структурі мотивації ППК.

**Таблиця 2. Значущість різниці мотиваційних змінних у групах педагогів з різним рівнем умотивованості підвищенням професійної кваліфікації**

Мотиваційні змінні	Середня		Критерій Ст'юдента	Кількість ступенів вільності	Рівень значущості	Стандартне відхилення		Дисперсія	
	Гр. 1	Гр. 2				t-знач.	Df	p <sub>1</sub>	Гр. 1
Задоволеність роботою	29.63	21.49	11.56	122	0.00000	3.09	4.67	2.29	0.0014
Задоволеність організацією	24.65	20.68	3.74	122	0.00028	5.30	6.49	1.50	0.1162
Навантаження балансом родина/робота	17.75	20.68	-3.00	122	0.00329	5.38	5.47	1.03	0.8977
Навантаження конфліктністю	11.43	14.44	-4.80	122	0.00000	3.36	3.62	1.16	0.5698
Навантаження кліматом в організації	12.55	14.90	-3.45	122	0.00076	3.71	3.84	1.07	0.7891
Самовизначення: читання спецлітератури	4.32	3.27	6.60	122	0.00000	0.69	1.06	2.40	0.0007
Самовизначення: тренінги, курси, семінари	4.42	3.49	4.69	122	0.00001	0.98	1.21	1.51	0.1066
Саморозвиток: професійне навчання	4.09	2.95	4.73	122	0.00001	1.20	1.49	1.55	0.0858
Саморозвиток/самовираження: пед.-промад. діяльність	4.22	3.19	5.06	122	0.00000	0.94	1.31	1.92	0.0117
Самовираження: педагогічна творчість	3.60	2.46	5.76	122	0.00000	1.06	1.15	1.18	0.5147
Задоволеність кар'єрою	4.25	3.03	5.32	122	0.00000	1.08	1.45	1.82	0.0205
Задоволеність реалізацією рівня домагань	4.49	3.00	6.58	122	0.00000	0.97	1.52	2.45	0.0005
Задоволеність регламентом роботи	4.52	3.81	2.92	122	0.00420	1.06	1.61	2.31	0.0013
Задоволеність співвідн. зар. плата/досвід	3.26	2.54	2.52	122	0.01301	1.52	1.65	1.18	0.5206
Матеріальна незадоволеність	4.09	4.73	-2.49	122	0.01423	1.42	1.42	1.00	0.9874
Робота на межі можливостей	3.32	4.22	-3.32	122	0.00121	1.57	1.43	1.21	0.4554
Зміна роботи	2.05	3.36	-5.32	122	0.00000	1.14	1.58	1.94	0.0103
Оцінювання рівня життя	3.54	4.24	-3.11	122	0.00235	1.28	1.22	1.09	0.7440
СЕМППК	117.06	84.53	22.64	122	0.00000	7.00	8.96	1.64	0.0551
ВЕМППК	4.50	3.25	22.64	122	0.00000	0.27	0.34	1.64	0.0551
ЗВЕМППК	1.12	-1.25	22.64	122	0.00000	0.51	0.65	1.64	0.0551

Примітка. 1-ша гр. – високомотивовані педагоги, 2-га гр. - низькомотивовані

Відомо, що висока мотивація пов'язана з кращою суб'єктивною результативністю діяльності людини (Дж. Аткинсон, 1958, Е. Гідденс, 1988, Л. Портер, І. Лоулер, 1968), яка постає в її процесах, продуктах у вигляді матеріальної або духовної винагороди. Саме тому істотна розбіжність спостерігається в результативності низько- і високомотивованих педагогів. Високомотивований педагог більш задоволений реалізацією свого рівня домагань, що цілком слушно відображається у процесах його діяльності і мотиваційних настановах. Результативна мотиваційна настанова відіграє



організуючу роль щодо детермінації діяльності педагога, особливо, якщо її процесуальний компонент має емоційне забарвлення – від негативного до позитивного. Результатом діяльності є задоволеність власною професійною діяльністю та безпосередньою організацією, в якій вона здійснюється. Результативність пов'язана зі ступенем активності поведінки, спрямованої на діяльність як кінцевий її ефект (творча діяльність зі створення власних програм, курсів, методик), так і проміжні моменти, що в свою чергу мобілізують енергію людини (читання спеціальної літератури, участь в громадських об'єднаннях, асоціаціях, навчання, яке підвищує професійну кваліфікацію). Постановка таких цілей, проміжних завдань – це значний мотиваційний фактор, який варто використовувати в роботі педагога [23; 25].

Результативний компонент мотивації включає в себе усвідомленість далеких перспектив і оцінювання життєдіяльності на певному етапі. Високомотивовані педагоги пов'язують свою професійну діяльність з перспективами зростання, а своє життя в складних умовах сучасності оцінюють більш-менш оптимістично. Низькомотивовані педагоги пригнічені безперспективністю професійної роботи, негативним оцінюванням сучасного рівня життя та песимістичними прогнозами (у тексті опитувальника високими балами позначається негативне оцінювання життя, а низькими - позитивне).

Слід зауважити, що результативність як суб'єктивна винагорода тісно пов'язана з саморефлексією педагога. Рефлексивно-перцептивні здібності і вміння нерозривно поєднані в діяльності, яка є елементом такої підструктури особистості, як досвід [18]. Отож рівень рефлексивного аналізу підвищується у педагогів через спеціальне навчання, тренінги, що в свою чергу є мотиваційними чинниками підвищення їхньої професійної кваліфікації.

Таким чином, результативний компонент мотивації ППК педагога насамперед складається з активної позиції особистості щодо процесуальної і продуктивної сторін професійної діяльності та суб'єктивно значущої винагороди (матеріальна і духовна), яка є наслідком процесу рефлексії. Чим

вищий суб'єктивний результат діяльності педагога, тим сильніша його мотивація або тенденція до дії.

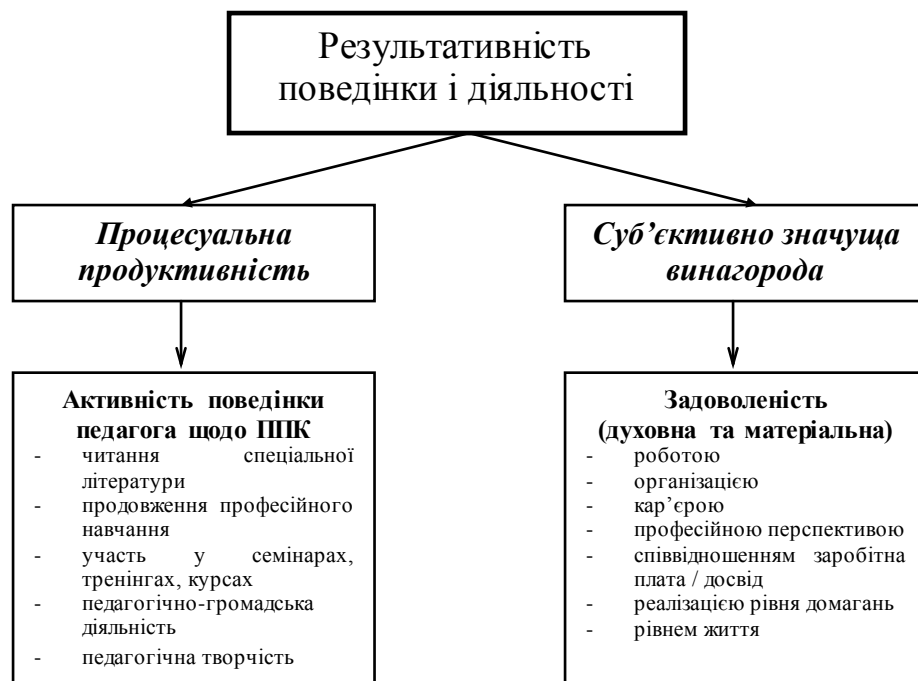
Забезпечення комфортності приватного життя педагога - один із можливих шляхів динамічного впливу на рівень умотивованості ППК. Врахування особистих родинних інтересів педагогів як інструментальних цінностей позитивно впливає на їхнє професійне зростання.

Немалозначущою для мотивації ППК є організаційна атмосфера. Етика взаєностосунків, створення у співробітників думки, що їхня робота важка і водночас важлива і цікава, сприяє підвищенню рівня мотивації професійного зростання. Високомотивовані педагоги відчувають свій унікальний внесок у загальну справу і успіхи організації, яка в свою чергу це помічає і оцінює. Тому спостерігається порівняно нижча їхня матеріальна незадоволеність (відповідно 4,09 і 4,73).

Безперечним є той факт, що клімат в організації сприймається першою групою як набагато сприятливіший порівняно з другою (12,55 і 14,90 відповідно). Власне самопочуття особистості педагога визначається загальною атмосферою, яка створюється всім педагогічним оточенням. Характер і зміни взаємин з оточуючими людьми є рушійною силою розвитку свідомості [19], а тому психологічний клімат у педагогічних системах має важливе значення для формування і розвитку мотивації людини щодо професійного зростання. Конфліктність у колективі, неможливість позитивного виходу з неї спричинюють фрустраційне напруження особистості. Це негативно впливає на вмотивованість ППК. Прояв суперечливостей породжує тривожність, активує негативні тенденції у "Я-концепції" педагога. Звідси нижчий рівень задоволення низькомотивованих педагогів професійною роботою та організацією. Слід також зазначити, що робота на межі можливостей значно переважає у другій групі (3.32 і 4.22). На наш погляд, цей фактор негативно впливає на розвиток мотивації ППК. Якщо навіть результати педагогічної діяльності в такій ситуації будуть позитивними, але затрати зусиль на їх

досягнення межові за максимумом, то в цьому разі, згідно з теорією інструментальності та теорією справедливості, мотивація знижується.

Робимо висновок, що оцінювання значущих різниць зазначених показників мотиваційних змінних педагогів з різним рівнем умотивованості професійним зростанням дали змогу виявити принципові особливості системи мотивів у межах запропонованої нами процесуально-динамічної моделі. На їх основі визначено як загальну компонентну структуру мотивації підвищення професійної кваліфікації педагога, так і емпірично конкретизовано мотиваційний компонент – результативність поведінки і діяльності (рис. 3).



**Рис. 3. Емпірична структура мотиваційного чинника підвищення професійної кваліфікації педагога – результативності поведінки і діяльності**

Мотивація підвищення професійної кваліфікації педагога здебільшого визначається інтенсивністю тих мотивів, які задовольняються у професійній діяльності. Загалом треба зазначити, що: мотиваційними чинниками ППК педагога є соціально-психологічна ситуація педагогічної діяльності, особистісні

диспозиції, соціально-психологічна адаптованість та результативність діяльності і поведінки [3-8].

Для підтвердження визначеної структури мотивації ППК педагога, з'ясування її можливої динаміки та встановлення системоутворювального фактора було вивчено корелятивні зв'язки між інтегральним індексом та іншими емпіричними показниками, які входять до складу процесуально-динамічної моделі мотивації. Кореляційні зв'язки оцінено за коефіцієнтом Пірсона. Загальна тіснота зв'язку оцінювалась на рівні  $p < 0.01$  при  $r \geq 0.182$  та  $p < 0.05$  при  $r \geq 0.138$ ; кількість спостережень дорівнювала 226 (Див. табл. 3).

**Таблиця 3. Матриця значущих кореляцій інтегрального індексу мотивації ППК за показниками процесуально-динамічної моделі**

<b>Мотиваційні змінні</b>	<b>Коеф. кореляції (r)</b>
Задоволеність роботою	<b>0.74</b>
Задоволеність організацією	<b>0.41</b>
Цінність віддалених перспектив	<b>0.38</b>
Самовизначення: читання спеціальної літератури	<b>0.70</b>
Самовизначення: тренінги, курси, семінари	<b>0.60</b>
Саморозвиток: професійне навчання	<b>0.67</b>
Саморозвиток/самовираження : пед.-громад. діяльність	<b>0.70</b>
Самовираження: педагогічна творчість	<b>0.73</b>
Задоволеність кар'єрою	<b>0.24</b>
Задоволеність реалізацією рівня домагань	<b>0.54</b>
Матеріальна незадоволеність	<b>-0.38</b>
Оцінювання рівня життя	<b>-0.34</b>

Результати кореляційного дослідження свідчать про те, що мотивація ППК значною мірою визначається інтенсивністю тих мотивів, які задовольняються у професійній діяльності. Задоволеність роботою корелює з інтегральним індексом мотивації дуже тісно ( $r = +0.74$ ). Тобто мотивація ППК детермінована задоволенням роботою на 55%. Достатньо виражений кореляційний зв'язок спостерігається із задоволенням організацією ( $r = +0.41$ ), рівень детермінації дорівнює 17%. Отже, особи з яскраво вираженою мотивацією ППК досягають успіху в тому разі, коли вони задовольняють свої

особисті потреби в педагогічній діяльності та в організації, в якій та відбувається. Задоволеність роботою та організацією сприяє розвитку мотивації ППК.

Яскрава внутрішня динаміка спостерігається у зв'язках інтегрального індексу з процесами та продуктами ППК педагога. Так, інтегральний індекс тісно пов'язаний з процесами саморозвитку, самовизначення та самовираження, що полягають в читанні спеціальної літератури ( $r = +0.70$ ), участі в тренінговій роботі ( $r = +0.60$ ), у продовженні професійного навчання ( $r = +0.67$ ), активній роботі педагогічно-громадської спрямованості ( $r = +0.70$ ) та в творчій діяльності і її продуктах ( $r = +0.79$ ). Отож педагоги, мотивовані на підвищення своєї професійної кваліфікації, плідно працюють над самовдосконаленням. Мотивація ППК позитивно корелює з показником реалізації рівня домагань в педагогічній діяльності, що пояснюється теорією мотивації досягнення. У 29% педагогів прогресивні зміни мотивації пов'язані з досягненням задоволеності сподівань та честолюбних професійних планів ( $r = +0.54$ ). Менш тісний, але статистично значущий зв'язок виявлено із задоволеністю кар'єрою ( $r = +0.24$ ). Водночас зворотна кореляція спостерігається стосовно незадовільних перспектив власної роботи педагога. Це збігається з висновками психолого-педагогічних досліджень (Ф.Н.Гоноболін, В.Д.Шадріков). Незадоволеність місцем роботи, професійною діяльністю спонукає педагога до зміни або організації, або навіть сфери діяльності. Цей факт негативно впливає на мотивацію ППК. Так, незадовільне оцінювання власних перспектив має значущий зворотний зв'язок з інтегральним індексом ( $r = -0.66$ ). Отже, зі зростанням незадовільного ставлення до власної професійної перспективи в певній організації знижується рівень умотивованості ППК. Це є доказом думки про значущість організаційного фактора розвитку мотивації [2] та про вплив суб'єктивної значущості результатів діяльності на рівень мотивації [15; 17]. Подібний вплив на мотивацію ППК викликає у педагога почуття задоволеності власним життям. Тут спостерігається зворотна залежність між інтегральним

індексом та незадовільним оцінюванням рівня сучасного життя педагога ( $r = -0.34$ ). Отже, з погіршенням якості життя відбувається зниження рівня вмотивованості ППК.

За кількістю та істотністю зазначених зв'язків визначено системотвірний фактор мотивації ППК – результативність поведінки та діяльності педагога. Особисто значуща результативність педагога в професійній діяльності, позитивні зрушення в його соціально-психологічній ситуації сприятимуть розвиткові мотивації професійного зростання.

**Висновки.** Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми мотивації та її емпіричне дослідження в контексті підвищення професійної кваліфікації педагога дало підстави для таких висновків.

Підвищення професійної кваліфікації є самостійно здійснювана педагогом діяльність, спрямована на розвиток його професіоналізму. За своїм психологічним змістом ППК є основою особистісного зростання, поступального збагачення творчого потенціалу людини.

На основі проведеного аналізу розроблено теоретичну модель мотивації ППК педагога і конкретизовано завдання щодо її емпіричного дослідження. У межах моделі під мотивацією ППК розуміється система різних психічних утворень, що спонукають, спрямовують, регулюють поведінку і діяльність педагога в плані підвищення його професійної кваліфікації.

Мотивація ППК розглядається як підсистема мотиваційної сфери педагога. Загалом мотиваційними факторами ППК педагога є соціально-психологічна ситуація педагогічної діяльності, особистісні диспозиції, соціально-психологічна адаптованість та результативність діяльності і поведінки.

Результативний компонент мотивації ППК педагога насамперед складається з активної позиції особистості щодо процесуальної і продуктивної сторін професійної діяльності та суб'єктивно значущої винагороди (матеріальна і духовна), яка є наслідком процесу рефлексії. Чим вищий суб'єктивний

результат діяльності педагога, тим сильніша його мотивація або тенденція до дії.

Найвагоміший вплив у емпіричній мотиваційній моделі мають змінні результативності. Емпірична структура результативності пов'язана з такими показниками ставлення до професійної діяльності, як задоволеність (духовна та матеріальна) та активність поведінки щодо професійного зростання. Ці показники репрезентовані операційними змінними: *задоволеність* роботою, організацією, кар'єрою, професійною перспективою, співвідношенням заробітна плата / досвід, реалізацією рівня домагань, рівнем життя; *активність поведінки педагога* - читання спеціальної літератури, продовження професійного навчання, участь у семінарах, тренінгах, курсах, педагогічно-громадська діяльність, педагогічна творчість.

Для підтвердження визначеної структури мотивації ППК педагога, з'ясування її можливої динаміки та встановлення системотвірного фактора було виявлено кореляційні зв'язки між інтегральним індексом та іншими емпіричними показниками процесуально-динамічної моделі мотивації.

За кількістю та істотністю зазначених зв'язків визначено системотвірний фактор мотивації ППК – результативність поведінки та діяльності педагога. Дослідження виявило позитивну динаміку мотивації із зростанням результативності

Таким чином, прогнози позитивного розвитку мотивації ППК педагога можуть бути пов'язані з оптимізацією результативністю його поведінки й діяльності в професійній сфері

### **Література**

1. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
2. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. - К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
3. Кальницька К.О. Мотивація професійного розвитку педагога. // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 130-140.

4. Кальницька К.О. Структура мотивації педагога до підвищення професійної кваліфікації // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №1-2. – С. 10-12; 13-14.
5. Кальницька К.О. Системне дослідження мотивації підвищення професійної кваліфікації особистостів сфері освіти // Актуальні проблеми психології. Т.І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002, частина 5. – С. 200-210.
6. Кальницька К.О. Психологічний аналіз мотиваційних технологій професійної діяльності людини // Актуальні проблеми психології. Т.І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, частина 6. – С. 39-52.
7. Кальницька К.О. Вплив особистісних та ситуаційних детермінант на мотивацію поведінки і діяльності особистості. Актуальні проблеми психології. Т.І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2002, ч. 8. – С. 59-68.
8. Кальницька К.О. Адаптованість особистості як чинник процесу мотивації особистісного зростання в умовах соціально-економічних змін.-Актуальні проблеми психології. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К. – Міленіум, 2005. – С. 48-54.
9. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
10. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1967. – 182 с.
11. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128с.
12. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопр. психологии. – 1989. – № 2. – С. 5-13.



13. Кулюткин Ю.Н., Малзубре Г.П. Отношение учителя к профессионально-педагогической литературе // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: Сб. науч. тр. /Ред. кол.: Г.С. Сухобская (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – С. 22-26.
14. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник Моск. ун-та. – 1993. – № 2. – С. 73-81. (Сер. 14. Психология).
15. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
16. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 65-67.
17. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – 7-е изд. – СПб. Питер, 2004. – 539 с.
18. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопр. психологии. – 1990. – №2. – С.77-81.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
20. Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига: Виета, 1992. – 109 с.
21. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
22. Сухобская Г.С. Творческий потенциал личности учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях // Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. - М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 3-9.
23. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Наука, 1969 – 213 с.
24. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1984. – 185 с.
25. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
26. Atkinson J.W. The Achievement Motive and Recall of Interrupted and Completed Tasks // J. Exp. Psyche., 1958. – Vol. 49.

## **Довідка про автора**

Кальницька Катерина Олексіївна

Чернігівський державний інститут економіки і управління, доцент кафедри соціальної роботи, к. психол. н.; доцент.

Чернігів, вул. Войкова 13, кв. 102

Тел. +38 (0462) 625-131

E-mail: [e.kalnitskaya@i.ua](mailto:e.kalnitskaya@i.ua)

Кальницька К. О. Результативність поведінки і діяльності педагога як мотиваційний чинник підвищення професійної кваліфікації / К. О. Кальницька // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ-Ніжин : Видавництво НДУ; ДС «Міланік», 2008. – Т. 10. – Вип. 6. – Частина 1. – С. 278-288.