

aspect, such answers allow corresponding professionals to expand possibilities of professional suitability diagnosing, to identify affected areas of the controlling nervous system, to develop new methods of rehabilitation of persons with musculoskeletal system disabilities, to design training simulators, biological prosthesis and biological robots, to train highly qualified specialists in psychology, neuroscience, occupational health, athletes, doctors, etc.

A wide range of methodological approaches to the psychological time concepts and models of time mechanism operation are presented in the paper. This analysis made it possible to formulate a goal that is to develop and test a method of calculating of a minimal time threshold for corrective process activation through the example of cyclical movements of an index finger of an upper limb of the leading hand; to prove that each control level has its minimal threshold of sensitivity of instantaneous specific sensor complex that can vary depending on the previous configuration of tonic and tetanic effects (lability), degree of development of tactics and strategies for searching in a person's mentality of corresponding memory traces, matrices, and, if necessary, can create new images of movement execution, actions, activities or find in a tested person arsenal already existing ones.

Keywords: minimal time threshold, corrective processes, lability, memory traces, matrices, instantaneous specific sensor complex.

Мельник А.І.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РОБОТИ З ГІПЕРАКТИВНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Мельник А.І. Мотивація професійної діяльності вчителя в умовах роботи з гіперактивними молодшими школярами. В статті викладено результати емпіричних досліджень щодо мотивації професійної діяльності вчителя в умовах роботи з гіперактивними молодшими школярами. Дослідження мотиваційних установок майбутніх вчителів до роботи з гіперактивними молодшими школярами здійснювалось у контексті наявності особистісно значущих ціннісних орієнтацій та установок на професійну діяльність, сформованості домінуючих мотивів майбутньої фахової поведінки.

Ключові слова: мотиви, професійна діяльність, психологічна готовність, молодші школярі, гіперактивність.

Мельник А.И. Мотивация профессиональной деятельности учителя в условиях работы с гиперактивными младшими школьниками. В статье изложены результаты эмпирических исследований по мотивации профессиональной деятельности учителя в условиях работы с гиперактивными младшими школьниками. Исследование мотивационных установок будущих учителей к работе с гиперактивными младшими школьниками осуществлялось в контексте наличия личностно значимых ценностных ориентаций и установок на профессиональную деятельность, сформированности доминирующих мотивов будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивы, профессиональная деятельность, психологическая готовность, младшие школьники, гиперактивность.

Постановка проблеми. Проблема психологічної готовності майбутнього вчителя до роботи з гіперактивними учнями, її різні аспекти привертала увагу багатьох дослідників. У пошуках шляхів підготовки студентів – майбутніх педагогів до взаємодії з гіперактивними учнями важливе значення посідають наукові праці вчених із питань підготовки майбутніх учителів І.М.Богданова, А.М.Богуш, М.Б.Євтух, Є.Є.Карпова, З.Н.Курлянд, А.Ф.Линенко, Р.І.Хмелюк, О.С.Цокур. Дослідження вчених показують, що гіперактивні діти є групою ризику щодо виникнення логоневрозів, недостатності афективно-вольової сфери

та інших явищ. На думку науковців гіперактивність як явище має свої особливості та потребує кваліфікованого педагогічного керівництва, адекватної допомоги і психологічного супроводу процесу навчання в масовій школі.

Процес навчання гіперактивних дітей у школі, їх адаптація в колективі мають свою специфіку та вимагають спеціального аналізу й особливої організації. Проте, педагогами у практичній роботі особливості взаємодії з гіперактивними дітьми враховуються рідко. Однією з причин цього є недостатня психологічна підготовка вчителя до відповідної діяльності (Н.Ю. Максимова, О.Р. Мілютіна).

Отже, існує суперечність між потребою педагогічної практики у фахівців, які здатні ефективно навчати дітей цієї категорії відповідно до їх індивідуально-психологічних особливостей, і недостатньою теоретичною і практичною розробкою проблеми психологічної підготовки таких фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема психологічної підготовки майбутнього вчителя до роботи з гіперактивними молодшими школярами.

Вихідні передумови. На основі проведеної роботи, а також аналізу психолого-педагогічної літератури, опитування експертів – досвідчених викладачів, які безпосередньо причетні до формування психологічної готовності студентів педагогічного університету до взаємодій з гіперактивними дітьми, використовуючи рівневий підхід для діагностики сформованості психологічної готовності, у дослідженні використано шкалу, що передбачає наявність чотирьох рівнів відповідно до повноти сформованості визначених показників: високий, середній, достатній, низький.

Відповідно до структурних компонентів поняття “психологічна готовність” та показників його сформованості виділено чотири рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до взаємодій з гіперактивними учнями: високий, середній, низький.

Низький рівень. Студенти цього рівня не мають особливого бажання після закінчення вузу працювати за фахом, вагаються у визначенні понять, що складають основу професійної діяльності, відчувають значні труднощі у проведенні різного роду заходів із профілактичної діяльності. Віднесені до цього рівня студенти повною мірою не усвідомлюють суспільну значущість власної професійної діяльності, знання психологічних основ мають неточні, неповні, неглибокі, безсистемні. Виявляють стереотипність суджень, у них наявний елементарний рівень умінь, які використовуються невпевнено, спостерігається інтуїтивний вибір шляхів педагогічної профілактики, відсутність навичок із профілактичної діяльності.

Середній рівень. Студенти цього рівня не повністю усвідомлюють суспільну значущість власної професійної діяльності, мають низькі показники в сфері корекції поведінки учнів, бажання з проведення окремих заходів психокорекційного спрямування виявляють рідко. Частково розуміють та усвідомлюють зміст понять. Знання психологічних основ мають неточні, неповні, неглибокі, безсистемні. Виявляють стереотипність суджень, у них наявний елементарний рівень умінь, які використовуються невпевнено, спостерігається ін-

туїтвний вибір шляхів педагогічної профілактики, відсутність навичок із профілактичної діяльності. Необхідність профілактичної діяльності вчителем усвідомлюється тільки в деяких ситуаціях.

Достатній рівень. Студенти цього рівня повністю розуміють й усвідомлюють важливість професії вчителя, його освітніх, виховних та профілактичних функцій. У них спостерігається бажання здійснювати профілактичну роботу на уроках та в позаурочний час. Майбутні педагоги усвідомлюють всі елементи структури та змісту профілактичної діяльності, можуть пояснити та встановити зв'язки між окремими психолого-педагогічними явищами. Знання понять точні й повні. Студенти мають добрі знання та вміють їх творчо використати у навчальних та відмінних від навчальних педагогічних ситуаціях

Високий рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до взаємодій з гіперактивними молодшими школярами. У студентів цього рівня спостерігається потребово-конструктивний рівень мотивації, глибоке усвідомлення суспільної значущості педагогічної професії у поєднанні з інтересом до профілактичної діяльності та особистісною потребою до здійснення профілактичних заходів. Студенти цього рівня легко встановлюють зовнішні й внутрішні зв'язки в системі профілактичної діяльності вчителя, мають глибокі, точні, повні знання, прагнуть їх поповнювати та удосконалювати. Мають необхідні уміння та навички, вміють їх правильно і якісно застосовувати.

Педагогічні цінності - це ті її особливості, які дозволяють не лише задовольняти потреби педагога, а й слугують орієнтирами для його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей [8].

Педагогічні цінності, як і будь-які інші духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато в чому впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики. Оволодіння педагогічними цінностями відбувається в процесі здійснення педагогічної діяльності, в ході якої здійснюється їх суб'єктивізація. Саме рівень суб'єктивізації педагогічних цінностей слугує показником особистісно-професійного розвитку педагога.

Педагогічні цінності різняться за рівнем свого вияву, який може стати основою для їх класифікації. На цій підставі виділяються особистісні, групові та соціальні педагогічні цінності [8]. У контексті нашого дослідження особливу увагу привертають особистісні цінності, як соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики педагога. Вони містять не тільки когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти особистості, що відіграють роль її внутрішнього орієнтуру. У них акумульовані як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, що служать підставою і для ідентифікації індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей. Ця система включає:

- цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальній сфері і професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, прес-тижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням і т. ін);

- *комунікативні* - цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові і прихильності, обмін духовними цінностями та ін);

- *саморозвитку* - цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін);

- *самореалізації* - цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, романтичність і захоплення педагогічною професією, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям та іншим);

- *прагматичні* - цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки, службове зростання та ін.).

Виклад методики і результатів досліджень. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Вінницького державного педагогічного університету, Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Дослідженням було охоплено 129 студентів ВНЗ напрямку підготовки “Початкова освіта”.

І субетап був спрямований на встановлення рівня сформованості мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутнього вчителя на взаємодію з гіперактивними молодшими школярами. З цією метою передбачалося визначити характер їхніх особистісно ціннісних та соціальних установок щодо власної професійної діяльності. Особливо важливим стало дослідження наявності особистісно значущих ціннісних орієнтацій та установок на професійну діяльність та сформованості мотивів майбутньої фахової поведінки.

Виявлення мотивів майбутньої фахової поведінки здійснювалося за допомогою методики “Незакінчене речення” (за А. Марковою) [5], адаптованої до нашого дослідження. Пропонується методика включала п’ять незакінчених речень, об’єднаних спільною тематикою, які потрібно було завершити.

У процесі опрацювання робіт з’ясовано, що майбутня професійна діяльність для більшості студентів є невід’ємною частиною їхнього життя. Школу респонденти називали “*домом, у якому ми живемо*”, “*мрією усього життя*”, “*покликанням*”, “*бажаною працею, яка приносить задоволення*”. Відповіді опитуваних свідчать, що практично всі вони усвідомлюють цінність майбутньої професійної діяльності та виявляють позитивне особистісно-ціннісне ставлення до неї. У своїх професійних намірах більшість студентів є позитивно налаштованими. Їх установки спровоковані здоровими мотивами. Так, вони прагнуть “*стати гарними вчителем, про якого будуть пам’ятати*”, “*поліпшити складну ситуацію і підвищити рівень освіти молодого покоління*”(37,8%), “*досягти професійної досконалості*”, “*бути другом дитині*” (17,7%). Для них робота з дітьми є джерелом професійного життя.

Проте, значна частина опитуваних (48,6%) керується прагненням отримати задоволення у вигляді матеріальних благ.

Щодо мотивів майбутньої професійної діяльності, студенти у переважній більшості виявляють прагматичні позиції. Так, називаючи мотиви, які скеровують їх

професійні установки майбутні вчителі наголошують на *“соціальній захищеності”*, *“можливості користуватися довгостроковою відпусткою”*, *“мати гарний соціальний статус”*, *“бути в центрі уваги”*. Схожі відповіді зустрічаються в 53,3% респондентів. 48,6% опитуваних зазначають, що майбутня професійна діяльність *“приносить моральну насолоду”*, *“певне визнання”*, *“можливість професійного зростання”*. Лише незначний відсоток студентів (13,6%) у своїх відповідях мотивують професійний вибір, виходячи з гуманістичних позицій. Зокрема, серед їхніх відповідей: *“без школи – немає майбутнього”*, *“діти потребують вчителів-професіоналів”*, *“вчитель – покликання душі і серця”*.

Переважає більшість респондентів (89,5%) пов’язують майбутню професійну діяльність з певними труднощами. Свої позиції мотивують тим, що вони несуть відповідальність за дітей (30,6%), що це входить в їхні безпосередні обов’язки (57,3%), що в такий спосіб вони виконуватимуть суспільне замовлення й реалізовуватимуть політику держави в галузі освіти і виховання підростаючого покоління (17,7%); 10,1% опитуваних вказують на виконання свого громадянського обов’язку перед суспільством.

Поряд із цим, 10,5% студентів не співвідносять майбутню професійну діяльність з певними труднощами, оскільки, на їхню думку, *“цим повинні займатися спеціальні служби”*, *“це не передбачено посадовими інструкціями”*.

Свою готовність до роботи з гіперактивними молодшими школярами оцінюють як недостатню. Основними аргументами при цьому висувують *“недостатність професійної підготовки”*, *“не відповідність змісту навчальних дисциплін шкільним реаліям”* тощо. Студенти обурені, що в основу їх професійної підготовки покладено інші принципи, якими декларується теоретичні підходи, мало уваги звертається на практико-діагностичну сторону, гостро відчувається брак практичних умінь і навичок взаємодії з молодшими школярами, які потребують особливої уваги.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного діагностичного обстеження, ми дійшли висновку, що спектр мотивів професійної діяльності студентів є достатньо широким. Серед них найчастіше зустрічаються зовнішні (соціальні) мотиви, пов’язані з задоволенням життєвих потреб, у примноженні матеріальних благ (економічні мотиви); із прагненням до професійного самовираження та самовдосконалення (мотиви престижу, досягнення, успіху, обов’язку). Засмучує той факт, що, поряд із цим, у судженнях студентів прослідковуються вузько утилітарні мотиви, що вказують на вузькоформатність та меркантильність мислення. У таких опитуваних відсутнє внутрішнє спрямування на майбутню професійну діяльність, в їхніх позиціях нівелюється власна участь у поліпшенні освітньо-виховного середовища. І лише незначна частина студентів (8,9%) у своїх судженнях виявили професійно спрямовані мотиви, вказуючи на виняткову цінність обраної професії, необхідність докладати максимум зусиль щодо реалізації власної професійної програми.

Наявність особистісно значущих ціннісних орієнтацій та установок на професійну діяльність діагностувалася нами за допомогою адаптованої до нашого дослідження методики визначення ціннісних орієнтацій В.Шадрікова [8].

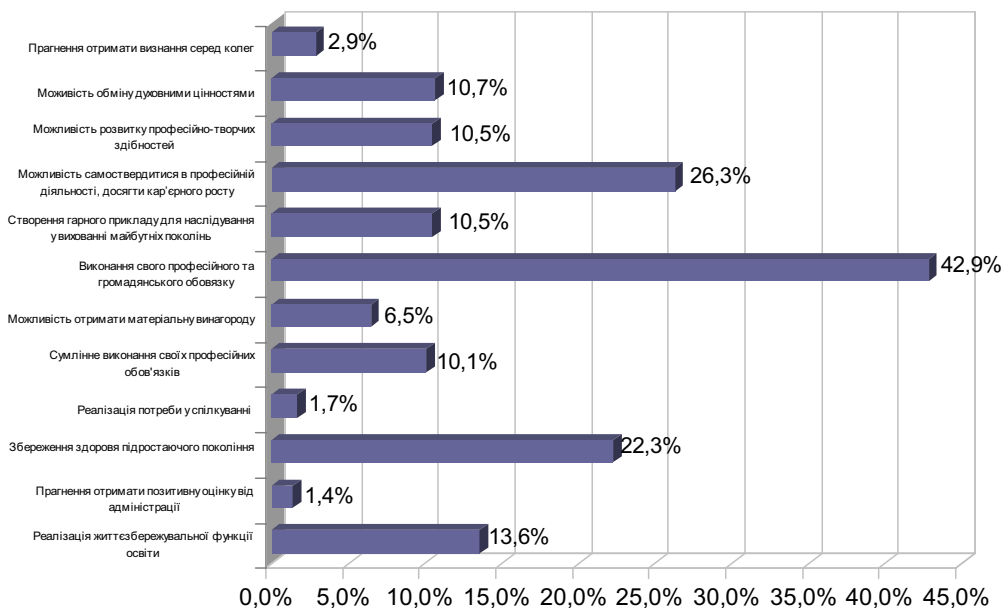


Рис. 1. Ціннісні орієнтації та установки студентів на майбутню професійну діяльність

Шляхом експертних оцінок нами були відібрані 12 індикативів, які визначають характер спрямованості студентів на майбутню професійну діяльність. Респондентам було запропоновано виставити ці індикати в порядку їхньої особистісної значимості (найбільш значимому індикату присвоюється 1 ранг, індикату, що знаходиться близько до нього за значимістю – 2 ранг і т. ін.).

У результаті кількісної обробки одержаних даних ми отримали частотність виборів студентів з кожного індикату (рис. 1), що відображає їхню спрямованість на досліджувану діяльність (їхні ціннісні орієнтації).

Усі запропоновані для вибору індикати ми згрупували у три групи, які об'єднували професійно-спрямовані цінності (перша група), саморозвитку та самореалізації (друга група) та прагматичні цінності (третя група). Здійснивши розрахунки в межах кожної з груп, ми з'ясували, що найбільшу кількість виборів студентів здобули ціннісні орієнтації саморозвитку та самореалізації (42,5%). Зокрема, вчительську роботу опитувані пов'язували зі сумлінним виконанням своїх безпосередніх професійних обов'язків, вони зауважували – що це їхній громадянський обов'язок перед суспільством, що це – гарний приклад у вихованні майбутнього покоління тощо.

Значна частина студентів (29,6%) здійснила свій вибір на користь професійно-спрямованих цінностей. Професійну діяльність вони співвідносять насамперед із здоров'язберігаючою, суспільною функцією. Рідше опитувані зауважува-

ли, що це – можливість для них самоствердитися в професійній діяльності, досягти кар'єрного росту, отримати визнання колег чи матеріальну винагороду.

Лише третью за рейтингом стала позиція студентів, що відображає їхню спрямованість на професійну діяльність (її виявили 27,9% респондентів). Такі опитувані вбачають у професійній діяльності можливість зупинити деструктивні процеси в індивідуальному розвитку, спостерігається вияв прагнення не нашкодити дитині, різнобічно розвивати її у гармонії, допомагати пізнавати світ і розширювати кругозір тощо.

Отже, на підставі кількісного та якісного аналізу результатів, отриманих на I субетапі експериментального дослідження, можемо зробити висновки, що переважна більшість респондентів (42,5%) виявили низький рівень сформованості досліджуваного критерію, середній рівень притаманний 40,0% студентів, а от високий рівень спостерігається лише у 17,5% майбутніх фахівців. Зведені результати за критерієм, що відображає аксіологічний компонент професійної готовності до взаємодій з гіперактивними молодшими школярами представлено на рис. 2.

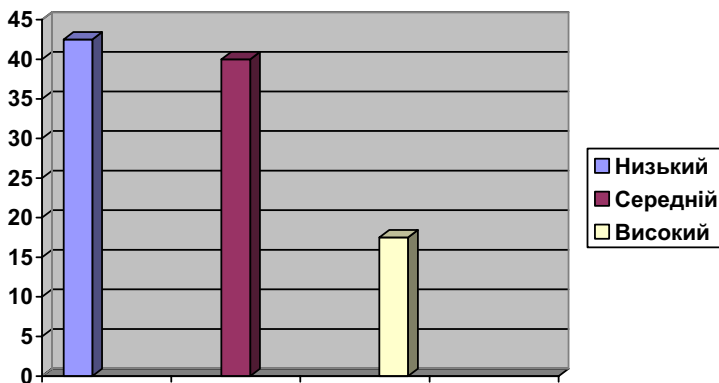


Рис.2. Узагальнені результати готовності вчителя до взаємодій з гіперактивними молодшими школярами за мотиваційним критерієм.

Висновки. Таким чином, за результатами констатувального етапу експерименту встановлено, що в переважній більшості студенти мають значні прогалини в психолого-педагогічних знаннях, не володіють теоретичними основами створення психолого-виправданого, професійного середовища. У них недостатньо сформовані особистісно значущі ціннісні орієнтації та установки на професійну діяльність, мотиви майбутньої професійно-педагогічної фахової поведінки, а тим більше практичні уміння розв'язання складних ситуацій, які матимуть місце у майбутній професійній діяльності. Особливо низьким є рівень професійної мотивації майбутніх вчителів на взаємодію з гіперактивними молодшими

школярами. Основною причиною цього є недостатня професіоналізація навчально-виховного процесу у ВНЗ, безсистемність у вищому навчальному закладі стосовно організаційно-педагогічних заходів психолого-педагогічного спрямування та професійної діяльності в цілому.

Проте значна частина студентів проявляє інтерес до психолого-педагогічних проблем. Отже, виходячи з цього, професійна освіта студентів педагогічних ВНЗ повинна спрямовуватися на формування достатніх за рівнем узагальнення, повноти та дієвості знань й умінь стосовно прийняття професійних рішень у ситуаціях навчально-виховного характеру. Педагогічний процес повинен мати керований характер, тому необхідно реалізувати орієнтацію на досягнення запланованого педагогічного результату, забезпечивши підвищення якості всього комплексу умов, які необхідні для формування психолого-педагогічної, професійної мотивації майбутніх вчителів.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні показників змістового та діяльнісного критерію психологічної готовності майбутнього вчителя до взаємодій з гіперактивними дітьми молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва В. Є. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими школярами [Електронний ресурс] / В. Є. Афанасьєва // Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. "Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти" [м. Рівне, 22–23.11.2007 р.]. – Режим доступу: <http://www.roippo.rivne.com/>.
2. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : Навчально-методичний посібник / І.С.Булах, Л.В.Долинська. – Київ : НПУ, 2002. – 114 с.
3. Ильин Е. П. Мотивации и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Квадріціус Л. В. Професійна самоосвіта вчителя / Л. В. Квадріціус // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 35–38.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 123 с.
6. Тригубець Г. Є. Розвиток мотиваційної складової психологічної готовності педагогів до роботи із творчо обдарованими [Електронний ресурс] / Г. Є. Тригубець // Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. "Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти" [м. Рівне, 22–23.11.2007 р.]. – Режим доступу : <http://www.roippo.rivne.com/> .
7. Черньонков Я. О. Самоосвіта вчителя як показник творчого становлення / Ярослав Олександрович Черньонков // Педагогічний вісник. – 2007. – № 4. – С. 54–58.
8. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования / В.Д.Шадриков . – М.: Логос, 2002. – 200с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Afanas'eva V. E. Formuvannja psihologichnoï gotovnosti pedagogiv do roboti z obdarovanimi shkoljarami [Elektronnij resurs] / V. E. Afanas'eva // Mater. Vseukr. naukovo-prakt. konfer. "Pidgotovka pedagogichnih kadriv do roboti z obdarovanimi shkoljarami v sistemi pisljadiplomnoï pedagogichnoï osviti" [m. Rivne, 22–23.11.2007 r.]. – Rezhim dostupu: <http://www.roippo.rivne.com/>.
2. Bulah I.S. Psihologichni aspekti mizhosobistisnoï vzaemodii vikladachiv i studentiv : Navchal'no-metodichnij posibnik / I.S.Bulah, L.V.Dolins'ka. – Kiïv : NPU, 2002. – 114 s.
3. Il'in E. P. Motivacii i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
4. Kvadricius L. V. Profesijsna samoosvita vchitelja / L. V. Kvadricius // Upravlinnja shkoloju. – 2006. – № 13. – S. 35–38.
5. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Prosveshhenie, 1996. – 123 s.
6. Trigubec' G. E. Rozvitok motivacijnoï skladovoï psihologichnoï gotovnosti pedagogiv do roboti iz tvorcho obdarovanimi [Elektronnij resurs] / G. E. Trigubec' // Mater. Vseukr. naukovo-prakt. konfer. "Pidgotovka pedagogichnih kadriv do roboti z obdarovanimi shkoljarami v sistemi pisljadiplomnoï pedagogichnoï osviti" [m. Rivne, 22–23.11.2007 r.]. – Rezhim dostupu : <http://www.roippo.rivne.com/>.
7. Chern'onkov Ja. O. Samoosvita vchitelja jak pokaznik tvorchoho stanovlennja / Jaroslav Oleksandrovich Chern'onkov // Pedagogichnij visnik. – 2007. – № 4. – S. 54–58.
8. Shadrikov V.D. Kachestvo pedagogicheskogo obrazovanija / V.D.Shadrikov . – M.: Logos, 2002. – 200s.

Melnuk A.I. Professional motivation of teachers in working conditions with hyperactive younger students. The paper presents the results of empirical research on professional motivation of teachers in working conditions with hyperactive younger students. The study of motivational attitudes of future teachers to work with hyperactive younger students was carried out in the context of the availability of personally meaningful values and attitudes for professional activity, formation of the dominant motifs of the future of professional conduct.

Keywords: motivation, professional activity, psychological readiness, younger students, hyperactivity.