



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психологические факторы профессиональной успешности учителей
общеобразовательных организаций**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
89% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-2
Мадibaева Ласана Гусейновна 

Научный руководитель:
канд. пед. наук,
Леушканова Ольга Юрьевна 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	9
1.1 Проблема психолого-педагогической подготовки к профессиональной деятельности и факторов успешности учителей	9
1.2 Особенности профессиональной деятельности учителей с разным уровнем успешности	18
1.3 Мотивация как фактор эффективности деятельности учителя	32
Выводы по 1 главе.....	46
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕШНОСТИ	49
2.1 Организация и методы исследования	49
2.2 Результаты исследования особенностей мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности .	55
2.3 Обсуждение и анализ результатов исследования мотивации учителей начальных классов с разным уровнем успешности	64
Выводы по 2 главе.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	88
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной отечественной психолого-педагогической литературе отчетливо выступает и разносторонне изучается проблема человека как субъекта своей деятельности и поведения, что ставит перед системой образования задачу максимального раскрытия творческого потенциала человека, развития его субъектных личностных качеств и особенностей. Смысл образования в XXI веке заключается в том, чтобы подготовить человека, способного самостоятельно выбирать жизненные цели и стратегии их достижения, обогащать свой опыт деятельности и общения, осуществлять самореализацию в полноте своей общечеловеческой функции.

Развитие отечественной системы образования, вызванное ее модернизацией, обусловило изменение и повышение требований к подготовке будущего учителя. Сегодня востребован учитель, способный на высоком профессиональном уровне самостоятельно, творчески и ответственно решать проблемы образования, нешаблонно мыслить, профессионально действовать в постоянно меняющихся условиях педагогической действительности.

В связи с модернизацией российского образования основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности». На основе гуманистической парадигмы цель профессионального образования кроме специальных знаний, умений и навыков, что составляет профессиональную компетентность, охватывает и общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции, мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Данное единство выглядит не как сумма свойств, а как

качественно новое образование. Оно характеризуется таким уровнем развития личности педагога, на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренними установками, ценностями, мировоззрением.

Как установлено в психологии профессиональной деятельности, в профессиях типа «человек-человек», к каким относится профессия учителя начальных классов, ведущим фактором успешности деятельности являются личностные качества и мотивация субъекта. Этим определяется необходимость обращения к основным мотивам-диспозициям учителя, их роли в структуре его мотивации, характеру влияния на его деятельность.

Мотивационная сфера личности педагога в данном случае учителя начальных классов была предметом изучения многих отечественных и зарубежных психологов, таких как С.А. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и многие другие [68, 40, 2].

Общая тенденция возрастания роли психологических знаний во всех формах человеческой деятельности коснулась и нашей страны. Особенно это актуально для сферы образования.

В связи с этим остро встаёт **проблема** эффективности деятельности учителя, обусловленной его профессиональной подготовкой и профессиональной успешностью. При этом профессионализм включает в себя не только специальные знания и умения, но и наличие соответствующей мотивации и личностных качеств. Поэтому, проблемы, связанные с профессиональной успешностью учителя, достижением им мастерства, становятся актуальными для психолого-педагогической науки.

Таким образом, актуальность исследования и проблема определили **тему** диссертационной работы: «Психологические факторы профессиональной успешности учителей общеобразовательных организаций».

Все вышесказанное и определило **цель** исследования – на основе изучения профессионально-мотивационной сферы учителя выявить психологические факторы его профессиональной успешности.

Объект исследования: успешность профессиональной деятельности учителя.

Предмет исследования: влияние психологических факторов на успешность профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Гипотезы исследования заключается в предположении о том, что успешность деятельности учителя начальных классов зависит от его психолого-педагогической подготовки, в частности мотивации, как ее составляющей; путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации; только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно разработать эффективную систему успешности деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования в работе решались следующие **задачи**:

1. Изучить проблему психолого-педагогической подготовки к профессиональной деятельности и факторов успешности учителей;
2. Выявить особенности профессиональной деятельности учителей с разным уровнем успешности;
3. Исследовать профессионально-мотивационную сферу учителя начальных классов с разным уровнем успешности;
4. Провести эмпирическое исследование особенностей мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности;
5. Выявить зависимость мотивации учителя и эффективности его работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные принципы отечественной психологии: детерминизма, единства сознания и деятельности, антропоцентризма и системности; ведущие

подходы - субъектно-деятельностный и системный (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. П. Анохин, Б. Ф. Ломов); концепции профессионального становления личности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Э. Э. Сыманюк, А. Р. Фонарев); научные труды, посвященные мотивации, мотивационной сфере человека отечественных и зарубежных ученых (Б.Г.Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А. Маслоу и др.) [2, 68, 40, 24, 48, 50].

Положения, выносимые на защиту:

1. Психолого-педагогическая подготовка учителя к профессиональной деятельности является условием эффективности его деятельности.

2. На успешность профессиональной деятельности учителя начальных классов доминирующее влияние оказывает мотивационно-ценностная сфера личности.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что показана и статистически достоверно обоснована взаимосвязь психолого-педагогической подготовки с успешностью профессиональной деятельности учителей начальных классов, в частности, мотивации, как доминирующей ее составляющей.

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что полученные данные позволяют определить роль и значение мотивации профессиональной деятельности учителя начальных классов с разным уровнем успешности и влияние мотивации учителя на эффективность профессиональной деятельности.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что материалы исследования профессиональной деятельности учителя начальных классов могут быть применены в практике работы педагога-психолога и учителя начальных классов в целях повышения успешности деятельности, а также администрацией школы при профотборе с учетом мотивации.

Методы исследования:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;

2) экспериментальные методы (психолого-педагогический эксперимент, диагностические: наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, тестирование);

3) методы количественного и качественного анализа.

Психодиагностические методики:

1. «Методика профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана).

2. «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией»

Исследование проводилось на **базе** КГУ «Гимназия им. С. Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образованием Костанайской области. В исследовании принимали участие 60 учителей.

Этапы исследования.

В осуществлении исследования можно выделить 3 этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (2021 г.). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (2022-2023 г.), включающий разработку и реализацию мероприятий, направленных на исследование особенностей мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности; выявление зависимости мотивации учителя и эффективности его работы.

Третий этап – заключительно-обобщающий (2023 г.). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов опытно-экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических

конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

Результаты исследования отражены в публикациях.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, основной части, включающей в себя две главы, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

1.1 Проблема психолого-педагогической подготовки к профессиональной деятельности и факторов успешности учителей

Не многие кто выбирают педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, делают выбор, руководствуясь мотивами, подтверждающими педагогическую направленность их личности. Но этот факт не дает стопроцентного подтверждения.

Даже в тяжелых условиях общественно – экономической жизни всегда находились замечательные учителя, чей выбор педагогической профессии был обусловлен мотивами высокой социальной ценности.

От развития мотивационной сферы учителя зависят качество и эффективность его деятельности, так как мотивация это основная движущая сила в работе учителя.

В мире десятки тысяч профессий, с некоторыми мы соприкасаемся по жизни, а о некоторых не слышали вообще. Но с профессией учителя знаком каждый, потому что каждый учился в школе и каждый помнит своих, учитель, но особенно своего первого учителя. С ним связаны самые приятные воспоминания. Наш первый учитель это человек, который направил нас на жизненный путь, заложил фундамент, на котором мы построили свое будущее.

У учителя всегда была одна из труднейших работ, так как он имеет дело непосредственно с самой большой ценностью – с человеком. У него важная и сложная задача – он формировать личность ребенка, сделать из него достойного гражданина страны, научить его жизни [37].

В мире профессия учителя всегда была почетна и востребована и занимала особое место.

Труд учителя всегда подкреплялся всенародной благодарностью. Уважение к нему вечно, как вечен процесс знания нового, неизвестного. Избрав одну из самых почётных и уважаемых профессий, учитель становится творцом новой жизни.

Учитель, к тому же, очень древняя профессия, издавна она считалась и самой сложной. Поэтому обучением и воспитанием подрастающего поколения во все времена назначались самые знающие, опытные и способные к этому люди, которые руководствовались положительными мотивами и работали во благо общества.

Проблема профессиональной мотивации деятельности педагога в современном обществе является одной из наиболее - распространенных. В настоящее время возрастают социальные требования к личности ребенка и путям и способам ее формирования и развитию в школе. А необходимым условием гармоничного и всестороннего развития ребенка является наличие у него способного и компетентного учителя. Профессионально - мотивационная сфера личности учителя имеет огромное значение.

В настоящее время можно точно определить факторы, обуславливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования, и в этой связи, обозначить острую необходимость в психолого-педагогической подготовке современного учителя [24, 37]. Это:

- глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране;
- диверсификация системы школьного образования;
- изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);
- возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;
- информатизация общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые

информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей;

- социализация учащихся, происходящая внутри школы и вне ее.

По результатам мониторинга специалистов Федерации психологов образования России (ФПОР) новые требования к современному учителю в самом общем виде можно сформулировать так:

- владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.;
- приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности;
- способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности;
- способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду;
- умение применять здоровьесберегающие технологии;
- способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека [69].

В системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к качеству подготовки педагогических кадров, оформляется реальная востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы.

В чем конкретно выражен низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного учителя. По мнению самих педагогов учитель не умеет организовать урок в деятельностной парадигме, не умеет организовать работу в группах, не знает типологии детских проблем (детства в целом), не умеет работать с различными категориями детей, не владеет общей

психологической культурой общения. Учитель не умеет работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д., не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей), не владеет здоровьесберегающими технологиями и т.д.

Психолого-педагогическая подготовка – это система освоения педагогом основ педагогической психологии, психологии развития, социальной психологии и др. профессионально-деятельностных умений в процессе непрерывного профессионального образования и самообразования [45].

Ведущей задачей вуза является формирование и развитие личности будущего учителя-воспитателя, обладающего творческой индивидуальностью. Это означает, что не только научные знания для будущей профессиональной деятельности, но и овладение профессиональной культурой (как часть общечеловеческой культуры) [53].

В начальной школе содержание учебного предмета реализуется только через личность учителя, следовательно, учитель должен обладать общей и профессиональной культурой, профессионально-педагогическим мышлением. Поэтому в вузе любой будущий учитель должен соответствовать определенным общепрофессиональным требованиям, быть носителем общечеловеческих качеств личности, обладать педагогическими знаниями и умениями для будущей профессиональной деятельности [27].

Ядром профессионально-педагогической подготовки являются знания в области педагогики и психологии. Эта часть подготовки является инвариантной, т.е. обязательной для учителя любой специальности. Другая часть предметов связана с вариантной частью подготовки, т.е. учет особенностей профиля научной подготовки студента [52].

Что такое психолого-педагогическая подготовка и что является ее результатом?

Психолого-педагогическая компетентность - совокупность определённых качеств (свойств) личности с высоким уровнем

профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе [60].

Требования к уровню подготовки учителя:

- переход к работе по новым стандартам для учителя означает, что:

- необходимо не только передавать ребенку предметные знания, но и проектировать, формировать и развивать универсальные учебные действия;
- обучить ребенка способам управления собственной учебной деятельностью;
- учить учебному сотрудничеству;
- формировать ценностные ориентиры;
- отслеживать достижение новых результатов и т.д.

Современному педагогу необходимо:

- обладать знаниями о структуре учебной деятельности, этапах и возрастной специфике ее формирования и развития у обучающихся;
- владеть способами осуществления деятельности;
- правильно оценивать развивающие возможности своего учебного предмета;
- понимать, что достижение метапредметных результатов зависит от его мотивации и умения сотрудничать с обучающимися, коллегами и смежными специалистами (психолог, классный руководитель и т.д.) и др. [59].

Модель психолого-педагогической подготовки педагогов:

- повышение квалификации и психолого-методическое сопровождение педагогов на уровне ГБОУ ДПО НИРО;
- психолого-методическое сопровождение педагогов на уровне районных методических объединений;

- психолого-методическое сопровождение педагогов на уровне ОО;
- самообразование и саморазвитие [59].

Психологические особенности подготовки педагога

Помогающая деятельность предполагает определенный тип личности специалиста, определенные личностные предпосылки и качества, которые развиваются в ходе профессиональной самореализации человека, в данном случае педагога.

Компоненты профессионального мастерства педагога [61].

Педагогическая направленность (призвание) – «устойчивое стремление педагога заниматься своей деятельностью», которое формируется на базе двух мотивационных образований – склонности к педагогической деятельности и интереса в определенной сфере знаний (учителя-предметники).

Доминирующая черта личности педагога – любовь к детям (в контексте чуткого и внимательного отношения к каждому ребенку), которая преобразуется в интерес к работе с детьми.

Знания (эрудиция) педагога – определяют возможности педагога в его педагогической деятельности. Эрудиция складывается из общих знаний (литературы, истории, искусству и т.д.), характеризующие мировоззрение и общую культуру педагога и социальных знаний, которые необходимы для преподавания предмета (психолого-педагогические, медико-биологические, знания по своему предмету).

По мнению Ильина Е.П. знания, которыми должен обладать педагог можно разделить на такие как:

- теоретические (закономерности работы организма и психики человека, принципов обучения и воспитания);
- практические (как нужно выполнять то или иное задание, эксперимент);

- методические (возможность ответить на вопрос, как научить обучающихся выполнять то или иное действие) [27].

Профессионализм обнаруживается главным образом в том, что педагог знает, как учить и воспитывать, как переводить обучающегося из одного состояния в другое, как решать педагогические задачи и наиболее быстрыми и экономичными путями реализовать цель и задачи воспитания [18].

Умения педагога – «практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности» [24].

Умения преобразуются в навыки.

Выделяют операциональные умения, касающиеся отдельных действий и деятельностные – осуществление какой-либо деятельности.

Операциональные умения педагога Кузьмина Н.В. делит на конструктивные (планирование), организаторские, коммуникативные (включая ораторские), гностические (изучение ребенка), двигательные.

Способности и профессионально важные качества педагога – придают своеобразие его общения с обучающимися, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями [62].

Психические качества личности педагогов:

- дидактические способности (реконструирование материала);
- экспрессивные способности (речь, мимика);
- организаторские способности (порядок, дисциплина);
- педагогическая интуиция (проницательность, догадка);
- суггестивные способности (внушение);
- академические способности (предмет);
- способность быстро ориентироваться;
- наблюдательность и внимание.

Последнее Кузьмина Н.В. обозначила как психологическая зоркость [37].

Также Гоноболин Ф.Н. выделил желательные (справедливость, человечность, честность) и нежелательные личностные качества (раздражительность, нетерпеливость, поспешность выводов) педагога.

Все профессионально важные качества педагогов можно разделить на следующие группы: мировоззренческие (чувство ответственности), нравственные (правильное поведение) по Макаренко А.С. – это педагогический оптимизм, коммуникативные (включая педагогический такт), волевые (выдержка, настойчивость, терпеливость, решительность, смелость), интеллектуальные, включая перцептивные (оперативность мышления, экстраполирование-предвидение), аттенционные (качества внимания), мнемические (качества памяти) и двигательные или психомоторные (особенно важны для учителей технологии и физической культуры) [38].

Ершова Л.В. отмечает необходимость для педагога социального интеллекта (понимание и себя и остальных, связанного с познанием поведенческой информации) [23].

Педагогическая профессия по Е.А. Климову относится к типу «Человек - Человек». Этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; быстро разбираться во взаимоотношениях людей; хорошо помнить и держать в уме знания о личностных качествах многих и разных людей. Человеку этой профессиональной деятельности свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, создавать условия для удовлетворения потребностей людей; умение слушать и выслушивать; уверенность, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; широкий кругозор; коммуникативная культура; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции. Перечисленные качества и способности определяют вектор направленности личности педагога на личность обучающегося, как на субъект образовательного процесса [31, 32].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что овладению педагогическим мастерством способствует устойчивый интерес и склонность к работе с молодежью, наблюдательность и терпеливость, способность к анализу, систематизации и обобщению, творческое воображение и педагогический такт, а также эмоциональная стабильность и высокая степень стрессоустойчивости.

Требования к психолого-педагогической подготовке педагога.

К преподавателю предъявляются определенные требования, соответствующие его психолого-педагогической подготовке. Рассматривают имеющиеся умения и знания.

Умения классифицируют на [43]:

- выявление уровня воспитанности и обучаемости ребенка;
- анализирование ситуаций, возникающих в течение учебного процесса, планирование их решений и конструирование итогов;
- формулирование определенной педагогической задачи;
- продумывание выбора способов, форм и средств, улучшающих учебно-воспитательную работу;
- планирования своей деятельности.

Знания подразделяют на:

- регулярность социального формирования и закономерностей становления учащегося как личности;
- методологические основы, категории педагогики;
- индивидуальные и психологические закономерности характерных черт личности;
- правильность становления учащихся по определенному возрастному промежутку;
- понимание целей, задач способов и форм обучения [33, 43, 62].

К современному учителю предъявляется много требований, в том числе и мораль, высокая цивилизованность, требовательность, принципиальность, вера в способности детей, полная самоотдача, великодушие. Преподаватель

должен быть заинтересованным, проявлять свои возможности и талант в специализации, сочетая с педагогическим опытом, с добавлением творческого отношения. Задача учителя – соблюдение интеллигентности, то есть служить примером меры культуры, соединенной с моралью.

1.2 Особенности профессиональной деятельности учителей с разным уровнем успешности

Изменение и развитие потребностей происходит через изменение и развитие предметов, которые им отвечают и в которых они приобретают предметный характер, и конкретизируются. Наличие потребности – это необходимая предпосылка любой деятельности, но она по себе не придает деятельности определенную направленность.

Непосредственным побудителем направленности деятельности является предмет, отвечающий данной потребности.

Предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане называют мотивом деятельности.

Мотивы деятельности несут в себе содержательную характеристику потребностей. О потребностях можно говорить только на языке мотивов. Даже об их динамике мы можем судить по их силам. К. Левин был первым кто в психологии пошел по этому пути и открыл побудительную силу объектов [46].

Изучение мотивов началось в психологии сравнительно недавно. На современном этапе развития психологии в этой области много работ, но нет четкой систематизации. Сегодня среди мотивов или мотивирующих факторов называют влечение, импульсы, желания, эмоции, цели или более конкретные мотивы как зарплата, идеалы, ощущение удовольствия и т.д. [26, 40].

С точки зрения учения о предметности мотивов человеческой деятельности, из категории мотивов, прежде всего, следует исключить субъективные переживания (желание, хотение и т.д.). Эти категории не могут являться мотивами так как они не вызывают направленной деятельности, но тем не менее они участвуют в регуляции деятельности.

Вполне очевидно, что у учителя и ученика мотивация учебной деятельности совершенно разная. Для педагога-мастера само творчество может быть самоценным. Зачастую учителя получают большее моральное удовлетворение не столько от результата урока, не от того, каковы итоги при его завершении, а от того, чем ученики занимались на уроке [29].

То есть, по сути, идет подмена целей урока средствами их достижения. Качество такого урока, реализация воспитательных и дидактических целей, всецело достигается за счет деятельности учителя. Он имеет определенные цели урока, и привлекает учеников к реализации этих целей.

В конечном счете, все могут остаться довольными: и учитель, и ученики (не подвели учителя!), и пришедшие на урок коллеги-учителя. Иногда ученики на уроке являются лишь средством достижения замысла и цели учителя.

Гораздо сложнее добиться от ученика творческой активности и положительного отношения к учебе. Ученику такую мотивацию надо ещё сформировать. Сначала он учится для учителя и родителей – ради оценки учителем и похвалы со стороны родителей его труда. У ребенка может быть множество мотивов за исключением учебной. Оценкой ученик вдохновляется ученика на более высокие творческие достижения, и эта же оценка может наоборот уничтожить в нем желание совершать эти подвиги, к сожалению, и снижению самооценки [13].

В дальнейшем учёба для ученика, теряет самостоятельную ценность. Ученик большей частью в школе работает не для себя, а для кого-то.

Многие родители порой замечали, что ребенок начал вдруг хуже (или лучше) учиться по той или иной учебной дисциплине или у него изменилось

отношение ко всем предметам лишь потому, что пришел новый учитель, он стал получать хорошие (плохие оценки) и т.д. таким образом перед учителем ставится важная задача научить ребенка учиться для себя, а не для других, учиться ради знаний, а не ради оценки, т.е. сформировать у него правильную мотивацию.

Так постепенно, ребенок начинает учиться для себя.

Таким образом, цели и позиции ученика и учителя сближаются, если ученик стремится быть активным в обучении, разрешении собственной проблемы, чтобы в итоге учение для него стала необходимой потребностью.

На уроке основой педагогического взаимодействия учителя и учащихся является целенаправленная работа учителя.

В процессе обучения необходимо, чтобы ребенок осознавал, что и как он делает или должен делать. Нельзя заставлять ребенка выполнять не осмысленную им работу, так как никакого практического результата это ни даст. Если ребенок не хочет, а вы приказом или угрозой заставите его это делать, то он будет учиться, но лишь для того чтобы избежать наказания. К такой работе учитель не должен приучать детей [12].

Каждый ребенок это отдельно взятая личность и к каждому нужно найти определенный подход. Учитель должен справедливо относиться к каждому ученику, не выделяя среди них никого. Теория справедливости это одна из теорий мотивации, где главный аспект - справедливое отношение ко всем окружающим.

Для мотивирования ребенка надо использовать различные мотивационные средства. Учитель должен найти такие стимулы для учащихся, чтобы сформировать у них внутреннюю мотивацию, направленную на развитие личности каждого ребенка посредством его саморазвития. Ребенку нужно показать, что все для достижения поставленной цели есть в нем самом.

Чтобы мотивировать учащихся учитель должен быть сам мотивирован правильно.

Важнейшим свойством личности учителя, влияющим и определяющим его положение является авторитет. С авторитетом связывают уважение, доверие, оказываемые человеку со стороны других людей. Или же авторитет связывают с личными свойствами человека. Выделяют два вида авторитета: формальный и неформальный. Формальный авторитет учитель получает вместе с работой, статусом. В зависимости от того насколько компетентным и успешным в своей деятельности будет учитель зависит его авторитет который будет прирастать (убывать) за счет неформального авторитета. В идеале эти два вида авторитета должны взаимно дополнять друг друга. Однако достижение этого сочетания задача не легкая, особенно для учителя, что связано со спецификой его положения и его связями с другими людьми.

Для учителя начальных классов авторитет — свойство чрезвычайно ценное, постоянно оберегаемое, так как это его свойство как педагога, основное условие его успешной деятельности [27].

Сложность положения учителя состоит еще и в том, что он является связующим звеном между руководимым им школьным коллективом и высшим руководством, исполнителем решений которого он является. Поскольку интересы этих групп могут быть различными и даже не совпадать, учитель, приобретая авторитет, уважение или расположение одной группы, может тем самым способствовать падению своего авторитета в глазах другой группы [35].

Главной особенностью педагогической деятельности является постоянное общение и взаимодействие с людьми.

Основным объектом деятельности учителя является - ребенок, действие которого он согласует, оценивает и согласует. Разумеется, любой человек общается, но только у учителя общение является основой деятельности.

В связи с этим учитель должен обладать следующими свойствами:

- профессиональная компетентность;
- социально - психологическая компетентность;
- рефлексивная компетентность (умение оценить себя глазами других);

- организаторская способность;
- авторитет.

Профессия учителя, в частности учителя начальных классов относится к одной из самых сложных так как она предполагает взаимодействие человека с человеком. Но педагогическую деятельность из ряда других выделяют, среди других потому, что её представители мыслят по - другому, для них важны другие ценности, они следуют другим законам, у них повышенное чувство долга и ответственности.

В связи с этим педагогическая деятельность фундаментальна по отношению к другим. Это имена та профессия, которая преобразует и формирует человека. Она ставит своей целью формирование и преобразование личности каждого ученика если не целиком, то хотя бы отдельные качества его личности [37, 38].

Учитель начальных классов управляет процессами интеллектуального, эмоционального и физического, эстетического развития личности ребенка и формирования её духовного мира [16, 18].

С одной стороны, главное содержание деятельности учителя начальных классов составляет взаимоотношение с учениками, если у учителя не складываются должные отношения с учениками, о дальнейшей благоприятной работе в этом коллективе не может быть и речи. Но в тоже время профессия этого типа требуют от человека специальных знаний, умений и навыков во всех областях. Учитель руководит не только деятельностью учащихся, но и процессом их развития. Таким образом, педагогическая деятельность требует подготовки во всех сферах психологической, человеческой, социальной.

Своеобразие педагогической деятельности состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции - адаптивная и гуманистическая (человекообразующая).

Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к определенным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности, творческой индивидуальности [25].

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

Маслоу А. и К. Роджерс, являющиеся основоположниками современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждали, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителем высшего ранга, расставаться со своей хоть маленькой, но властью. «Нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, - это вызов. Он предполагает не простое принятие на себя обстоятельств демократического идеала» [49].

Сказанное не означает, что учитель не должен готовить своих учеников к конкретным запросам жизни, в которую им в ближайшем будущем необходимо будет включиться. Воспитывая ученика, не адаптированного к наличной ситуации, учитель создает трудности в его жизни. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, он не формирует у него потребности целенаправленного изменения, как самого себя, так и общества.

Сугобо адаптивная направленность деятельности учителя крайне негативно сказывается и на нем самом, так как он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя, в конечном счете, свою

индивидуальность. Чем больше учитель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного классового общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывается в сердцах воспитанников [46].

Если в других профессиях типа «человек - человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека-представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычлениить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности - воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической деятельности все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив образовательного учреждения, а в более узком - круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или к отдельному ученику.

Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности, который отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей [48].

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Смысл педагогической деятельности выявляется в деятельности, которую осуществляют её представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу её строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций) и результата. Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель [6, 13].

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня рассматривается многими как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа.

Воспитательная работа - это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. А преподавание - это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление

преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность - понятия тождественные [16].

Из многих видов деятельности школьников познавательная деятельность не замыкается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются, прежде всего, те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей имеет своей целью формирование их к готовности к управлению целостным педагогическим процессом [15].

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения её компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях [37].

Конструктивная деятельность, в свою очередь, распадается на конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся), и

конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса) [24].

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Таким образом, основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всех формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.д.), но не сводится ни к одной из них, обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности.

В связи с необходимостью повышения качества труда приходится постепенно сталкиваться с проблемой мотивации.

Направленность на результат — это особенность профессиональной деятельности учителя которая свидетельствует о том, чего он хочет добиться осуществляя те или иные действия. Человек может выполнять свою работу:

1. потому что она дает ему моральное и (или) материальное удовлетворение;
2. может выполнять свою деятельность руководствуясь множествами других мотивов (достичь цель, все работают и я должен и т.д.).

Решение проблемы стали видеть в необходимости превратить учреждение, организацию в место удовлетворения не только материальных, но и моральных, социальных, духовных потребностей личности. Сделать все чтобы работа была не отделена от семейной жизни человека [15].

Педагогическая деятельность она насыщена эмоционально, когнитивно, коммуникативно. И предъявляет высокие требования к личности учителя. Ежедневная монотонная работа утомляет учителя и подвергает его к постоянному скрытому стрессу. Все это приводит к постепенному профессиональному выгоранию. Учитель уже не нацелен на достижение высоких результатов, работу он принимает как должное т.е. Снижается мотивация, а следовательно и эффективность работы.

В связи с этим возникает проблема саморегуляции состояний и поведения педагога в профессиональной деятельности [14, 20, 22].

Одним из наиболее значимых личностных ресурсов учителя посредством которого может быть преодолен синдром профессионального выгорания – это внутренняя мотивация [12].

Многое в работе учителя зависит от того каким мотивом руководствовался он при выборе профессии. Это могут быть мотивы общественного престижа работы, интерес к самой деятельности, желание передать свой опыт и свои знания другим, возможность удовлетворить свои стремления и т. д. [29, 31, 32, 33].

Правильная мотивированность своей деятельностью приводит и к удовлетворенности своей деятельностью.

Мы предполагаем, что отношение к профессиональной деятельности и мотивационная сфера учителя начальных классов и учителей старших классов отличаются. Статистика показывает, что большинство учителей начальных классов мотивированы на организационную работу, на общение, на получения одобрения, на достижение поставленных целей и высоких результатов работы и т.д. У 40% учителей в основе выбора педагогической профессии лежат второстепенные мотивы, а у 60% в основе лежат мотивы отражающие педагогическое призвание. Как правило один из мотивов всегда доминирует.

Исследования проведенные в области изучения мотивации учителей показали, что у 10% учителей низкая мотивация, у 42% умеренная мотивация, у 7-8% относительно высокая, 37-38% высокая мотивация.

Изучение мотивов деятельности требует проникновения в их иерархию, во внутреннюю структуру мотивационной сферы личности учителя. Поэтому никакая отвлеченная от структуры мотивационной сферы классификация человеческих мотивов невозможно [64].

Сегодня проблема соотношения мотивов к потребностям и к деятельности остается открытой. Здесь возникает еще одна проблема осознания мотивов. Обычно мотивы деятельности не осознаются. Это — психологический факт.

Действуя под влиянием того или иного побуждения, человек сознает цели своих действий. Иначе обстоит дело с осознанием мотивов действий, того ради чего они совершаются. Мотивы несут в себе предметное содержание, которое должно так или иначе восприниматься субъектом.

Переживание человеком острого желания достигнуть открывающуюся перед ним цель, само по себе не говорит о движущей им мотиве. Может быть мотивом является именно данная цель, но — это особый случай. Обычно мотив следует за целью. Поэтому его обнаружение — это задача осознания мотивов, или задача осознания личностного смысла, которые имеет для человека те или иные действия, цели [80].

Понятие мотивации как совокупности сил, побуждающих человека осуществлять профессиональную деятельность с затратой определенных усилий, на конкретном уровне усердия и добросовестности, с необходимой степенью настойчивости для достижения определенных целей становится очевидным. Интересен вопрос соотношения «внутренней мотивации» и «внешней мотивации». Деятельность человека находится под влиянием мотивов, возникающих при замкнутом взаимодействии человека и задачи, но бывает, что и мотивов, возникающих при открытом взаимодействии человека

и задачи (внешняя среда задействует мотивы, побуждающие человека к решению задачи).

В первом случае мотивацию именуют «внутренней», ибо мотивы порождает непосредственно человек, сталкивающийся с задачей. Примером такой мотивации может быть стремление к конкретному достижению, к завершению работы, к познанию и т.д. В ином случае мотивы деятельности, связанные с решением задачи, вызываются воздействием извне. Такую мотивацию можно назвать «внешней». Здесь в этом качестве выступают процессы мотивирования (оплата за работу, распоряжения, правила поведения и т. п.) [81].

В жизни нет четких разграничений «внутренней» и «внешней» мотиваций. Некоторые мотивы в одних ситуациях порождены «внутренней» мотивацией, а в других - «внешней». Иногда мотив одновременно порожден разными системами мотивации. Отсюда, управление должно опираться на «внешний» тип мотивации, но принимая во внимание и возникновение «внутренней» мотивации.

Мотивация оказывает большое воздействие на выполнение человеком своей работы, своих производственных обязанностей. Вместе с тем между мотивацией и конечным результатом трудовой деятельности не имеется прямой зависимости. Иногда человек, ориентированный на качественное выполнение порученной ему работы, имеет результаты худшие, нежели человек менее либо даже слабо мотивированный. Отсутствие непосредственной связи между мотивацией и конечным результатом труда обусловлено тем, что на последние оказывает влияние много других факторов, в частности, квалификация и способности работника, правильное понимание им выполняемой задачи, воздействие на процесс работы со стороны окружения и т. д. [81].

Разрыв между мотивацией и конечными результатами труда — серьезная управленческая проблема: как же оценивать результаты работы каждого работника и как его поощрять? Если вознаграждать только по

результатам труда, то можно демотивировать работника, получившего низкий результат, но старавшегося и заторачивавшего большие усилия. Если же стимулировать работника в прямой зависимости от мотивации, без учета реальных результатов его труда, то реально снижение результатов работы менее мотивированных, но производительных тружеников. Как правило, решение подобной проблемы носит ситуационный характер. Менеджер должен осознавать, что в руководимом им коллективе данная проблема может иметь место и ее решение отнюдь не является очевидным.

Таким образом, проблема мотивации профессиональной деятельности - одна из основных в психологии. Каждая отрасль психологии, так или иначе, затрагивает проблему развития мотивации.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае - как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае - как совокупность мотивов, в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Чаще всего, мотивацию рассматривают как психический процесс регулирующий деятельность, как причину какого - либо действия, как слаженный механизм, определяющий направление и способы воплощения конкретных форм деятельности.

Путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно разработать эффективную систему форм и методов управления им. Для этого нужно знать, как возникают или вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется развитие мотивации.

Сегодня имеется множество различных способов и методов развития и воздействия на мотивационную сферу человека.

Но мы можем наблюдать такую особенность, что фактор, мотивирующий человека к интенсивному труду, может способствовать и полному устранению в нем даже желания на развитие эффективности его труда т.е. мотивационная сфера человека это очень сложная система которую надо еще долго изучать.

В связи с этим мы ставили перед собой цель широко изучить теорию развития мотивационной сферы личности учителя начальных классов, изучить и раскрыть понятие мотивация.

В литературе по проблеме развития мотивации нет единой точки зрения. Поэтому в работе были использованы научные издания, учебные работы и пособия.

В нашей работе предпринята попытка увидеть в различных гипотезах информацию, которую можно использовать в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

1.3 Мотивация как фактор эффективности деятельности учителя

Впервые термин «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин вошел в психологический обиход для объяснения причин активности, деятельности человека и животных [5].

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, регулирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному.

В одном случае ее рассматривают как совокупность факторов, направляющих и определяющих поведение человека.

В другом случае мотивацию рассматривают как совокупность мотивов [9].

Мотивация – это сила вызывающая поведение необходимое для совершения действия. Мотивация не всегда является позитивной или созидательной. В зависимости от этого люди тоже могут быть мотивированы на положительные или отрицательные поступки [12].

Мотивация – это мощная и сложная сила, которая побуждает нас к действию. Ее нельзя рассматривать как феномен, который поддается наблюдению, это сила, воздействующая на поведение. Поэтому поведение и поступки, как правило, следствие различных мотивов.

Мотивы - это побуждение нашей целенаправленной деятельности [2].

Мотив — это внутренняя причина побуждающая к какому — либо действию или к системе действий [26].

Мотив — это потребность, которая представляет собой нужду человека в чем-либо. Чтобы она побуждала к действию, человек должен увидеть в данном случае педагог возможность ее удовлетворения в процессе трудовой деятельности.

Действие или поступок не происходят спонтанно, а вызываются либо внутренними мотивами, либо внешними стимулами.

Мотив - это внутренняя предрасположенность человека интересоваться позитивными стимулами и стремиться к ним, а негативных стимулов избежать [29].

О связи между стимулами и мотивами говорил еще Шопенгауэр, утверждавший, что мотивации в чистом виде (без внешних стимулов) не существует. Чтобы воплотить действие помимо мотивации, нужны еще знания и компетентность [3].

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала до конца в конкретной ситуации.

Психические процессы явления и состояния: ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Эти понятия включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом.

Среди всех понятий, которые используются в психологии для обеспечения и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

В процессе деятельности потребности учителя могут то возрастать, то наоборот снижаться.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность, устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта [41].

Мотивация деятельности человека представляет собой весьма сложный процесс, требующий специального психологического анализа. Прежде всего, необходимо ввести некоторые дальнейшие различия. Одно из них - это различие мотивов и целей. Осуществляя деятельность, побуждаемую и направляемую мотивов, человек ставит перед собой цели, достижение которых ведет к удовлетворению потребности, получившей предметное содержание в мотиве данной деятельности. Таким образом, вопреки

высказываемым некоторыми авторами положениям, мотивы следует отличать от сознательных целей и намерений; мотивы «стоят за целями», побуждают к достижению целей [41].

В том случае, когда цели прямо не даны в ситуации; то они побуждают к целеобразованию. Они, однако, не порождают своих объектов. В том случае, если целеобразование в наличных объективных условиях невозможно и ни одно звено деятельности субъекта, адекватной мотиву, не может реализоваться, то данный мотив остается потенциальным- существующим в форме готовности, в форме установки.

Изучение мотивации позволяет ответить на возникающие вопросы объяснения поведения. Это такого рода вопросы как «почему?», «зачем?», «с какой целью?», «ради чего?» и т.д. Любое поведение можно отнести к проявлению внутренних или внешних мотивов. Если речь идет о внутренних мотивах объяснение, строится с учетом психологических свойств личности (интерес, желание), а если это внешние мотивы объяснение строится на внешних причинах (стимулы, поощрения) [15].

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.

С возрастанием потребностей и возрастает желание работать, и с уменьшением желание тоже уменьшается, а порой и вовсе пропадает. Эти изменения происходят на протяжении всей педагогической карьеры учителя. Поэтому даже если учитель приходит в школу с высокой мотивированностью, это не гарантия того, что он сохранит ее на протяжении всей своей трудовой деятельности. Но мотивация может и возрастать если он сменит место работы, к примеру, перейдет в другую школу, в новый коллектив.

Если при работе потребности человека удовлетворены и у него не возникает новых мотивов, то он продолжает работать без какого - либо желания принимая свою работу как должное. Такая ситуация не может не влиять на его трудовую активность и на результативность его работы.

На поведение учителя в работе оказывают влияние в большинстве случаев несколько мотивов. В психологии это явление называется полимотивацией [42, 43].

Проблема полимотивации является современной.

К.Д. Ушинский « ... Большинство желаний в человеке - не простые желания, возникшие из одного стремления, но желания сложные, возникшие из разных стремлений, которые соединились вместе каким ни будь обширным одним представлением или обширной системой представлений именно потому, что разные системы представлений удовлетворяют различным стремлениям человека» [74].

В современной терминологии эти слова означают, что «...поведение чаще всего бывает полимотивированным».

Принципу полимотивации более соответствует понимание мотива как опредмечивания в нем ряда потребностей, а не отдельной потребности, и соответственно определение мотива не как «предмета потребности», а как «предмета потребностей» [5].

Среди возможной совокупности мотивов выделяется ведущий, определяющий мотив.

Разные люди с характерными для них психологическими особенностями одну и ту же ситуацию воспринимает с разной точки зрения и в связи с этим у них возникают различные мнения по этому поводу. Кроме того, один и тот же человек в зависимости от того, в каком состоянии он находится, ту же самую ситуацию может воспринимать по-разному.

Потребности порождают различные мотивы деятельности, побуждающие учителя к определенным действиям по их удовлетворению. Например, стремление учителя быть причастным к коллективу он может

удовлетворять через работу в творческой группе, проводя свободное время в коллективе, поддерживать стремления организации.

Зная мотивы труда учителя можно определить организационное поведение:

- влияние материальных стимулов на его деятельность
- каков у него ведущий мотив
- есть ли у него мотив участвовать в деятельности коллектива
- значение мотивов вызванных потребностями саморазвития и творческого роста.

Для учителя наиболее важны мотивы, которые относят к обучению и к достижениям [12, 13].

Мотивы в зависимости от целей подразделяются на внешние и внутренние. Внутренние мотивы — это влечения, побуждения, психологические и физиологические потребности и желания, тогда как внешние -это стимулы или цели, которые удовлетворяют мотивы и желания. Именно их взаимодействие и служит мотивацией для поведения [12].

Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие – цель. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. С психологической точки зрения цель – это мотивационно - побудительные аспекты сознания, которые воспринимается человеком как непосредственный и ожидаемый результат его деятельности [12].

Рассмотренные мотивационные образования: мотивы (диспозиции), потребности и цели – являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения, стимулы.

Интерес – это особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, произвольно привлекая к себе внимание. Любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель [41].

Интерес — это тесно связанный с внутренней мотивацией процесс. Он утверждает, что те кто действуют согласно внутренней мотивации более заинтересован в результате своих действий, соответственно он будет прилагать больше усилий. Одной из важнейших целей учителя формировать интерес к процессу обучения. Для формирования интересов на начальном этапе очень способствуют внешние вознаграждения [41].

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль.

Задача — это частный ситуационный мотивационный фактор. Она возникает тогда, когда в процессе деятельности направленного на достижения определенной цели, субъект наталкивается на препятствия, которые ему необходимо преодолеть.

Желания и намерения – это спонтанно возникающие и часто не устойчивые, сменяющие друг друга мотивационные факторы. Желания и намерения изменяются с изменением условий окружающей действительности [19].

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако тоже выполняют в ней инструментальную роль.

Они больше ответственные за стиль, а не за направленность поведения.

Мотивация человека может быть сознательной и бессознательной. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека,

им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы необязательно таковы, какими они кажутся. Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие – цель. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. С психологической точки зрения цель – это мотивационно -побудительные аспекты сознания, которые воспринимается человеком как непосредственный и ожидаемый результат его деятельности.

Рассмотренные мотивационные образования: мотивы (диспозиции), потребности и цели – являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения, стимулы.

Интерес – это особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекая к себе внимание. Любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель [28].

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственные за стиль, а не за направленность поведения.

Мотивация человека может быть сознательной и бессознательной. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают

свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы необязательно таковы, какими они кажутся.

Цель — это осознанный, запланированный результат которого хочет достичь, субъект деятельности.

В словаре С.И. Ожегова говорится, что цель – это то, к чему стремятся, и то, что надо осуществить [56].

Некоторые психологи, такие как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев согласны с тем, что цель может стать мотивом деятельности [68, 40].

Прием постановки целей используется для мотивирования учителей. Этот процесс может, осуществляется двумя путями:

1. постановка цели перед учителем коллегами, руководством, государством или
2. самостоятельная постановка целей и нахождение путей их достижения.

Поэтому принято разделение целей на внешние или объективные (это заданные обществом, государством или руководством то есть не зависящие от воли учителя), и внутренние или субъективные (самостоятельно поставленные учителем).

По отношению к объективным целям выделяют три группы работников:

- 1) полностью принимающие объективные цели и реализующие их;
- 2) частично принимающие и реализующие эти цели;
- 3) практически не принимающие и не реализующие эти цели;

Чаще всего внутренняя, то есть субъективная цель порождается несколькими внутренними мотивами. При соотношении мотивов и целей выявляется такая закономерность, что мотив выступает в качестве причины постановки цели.

Если цель поставлена самим субъектом деятельности, то он будет работать над ее достижением интенсивнее и дольше, чем тот перед кем цель поставлена иными лицами. Самостоятельная постановка цели сама по себе мотивирует субъекта на ее достижение [5, 6].

Конкретизация цели, разработка промежуточных целей, этапов и средств ее реализации важный мотивационный фактор. Практика показывает, что общие цели такие как повышение качества образования, усиление гуманистической направленности не мотивирует конкретного учителя. Достижение промежуточной цели, то есть завершение, какого либо этапа создает для учителя ситуацию успеха, пробуждает положительные эмоции, мотивируя на достижение конечной цели [21].

Внешние цели далеко не всегда становятся значимым для учителя. Не всегда внешние цели становятся внутренними. Например, учителей мотивированных высокой общественной значимостью деятельности преподавания, чувством долга, ответственности перед обществом становится все меньше и меньше.

Проблема мотивации всегда представляла большой интерес для психологической науки и практики. В теориях личности, отечественных и зарубежных авторов, в различных формах отражены мотивационные механизмы.

В настоящее время авторы отмечают существование множеств теорий мотивации. Во всем этом многообразии можно выделить основные подходы.

Первой попыткой научного обоснования этих проявлений с точки зрения на поведение человека стали теории инстинктов З. Фрейда и У. Макдауголла, предложенные в конце XIX в. и разработанные в начале XX в. [86].

З. Фрейд и У. Макдауголл в своей теории снесли все формы человеческого поведения к врожденным инстинктам. Но дальнейшие работы известных ученых психологов опровергают эту теорию, выдвигая свои новые идеи и открытия. Научного обоснования дать эта теория так и не смогла. В

дальнейшем понятие «инстинкт» применительно к человеку стали употреблять все меньше, заменяя его такими понятиями как потребность, мотив и другие, которые включали в анализ психических явлений. Начиная с 30-х годов XX в. появляются и выделяются специальные концепции мотивации, относимые только к человеку. Одной из первых таких концепций явилась теория мотивации, предложенная К. Левином.

В дальнейшем были опубликованы множество работ по гуманистической психологии таких авторов, как А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс и др. [49].

Еще одной известной теорией является теория мотивации по А. Маслоу.

Сущность ее сводится к изучению потребностей человека. Это более ранняя теория. Сторонники, этой теории утверждают, что предмет психологии - это поведение, а не сознание человека. В основе поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп, пять уровней (пирамида А. Маслоу) [49].

В своей пирамиде Маслоу расположил потребности в порядке их возрастания, значимости т. е. От низших потребностей к высшим. Маслоу утверждает, что изначально должны быть удовлетворены низшие потребности т. е. физиологические. Он не относит все свои выводы к одному какому — то индивиду, утверждая, что она (теория) дает общие представления.

Согласно этой теории каждый из нас находится в согласии с самим собой только если он может удовлетворить все свои потребности.

Применительно к образовательному процессу, на основании этой теории, справедливо будет считать, что для успешного развития и поддержания мотивации учителя необходимо обеспечение реализации базовых потребностей: физиологического комфорта и безопасности (правильное и своевременное питание, наличие медицинской, моральная и психологическая помощь, щадящий режим нагрузок, эмоционально

благоприятный климат рабочей атмосферы). А так же возможность реализации себя в социальной и интеллектуальной среде, признании личностных достижений в творчестве и самоопределении на пути личностного и профессионального становления.

Применение теоретических положений А. Маслоу при организации условий к саморазвитию учителя и мотивированию его на высокие результаты работы позволяет обратиться непосредственно к личности учителя, использовать его внутренние ресурсы для совершенствования учебно - воспитательного процесса. Для каждой личности, в том числе и учителя на разных этапах работы могут быть доминирующими разные потребности [12].

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые связаны с ними [40].

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Данная теория показывает, как может изменяться система деятельностей, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие изменения происходят в его деятельности. Из этой картины развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей [40].

Среди отечественных ученых свою теорию мотивации выдвинул Л.С. Выготский. Он утверждает, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития - высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно [17].

Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение в первую очередь низших потребностей, срабатывает материальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем.

Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью [17].

По всему мнению, эта теория более прогрессивна, чем любая другая. Однако она не учитывает высшие проблемные потребности человека и не может в полной мере охарактеризовать поведение человека с точки зрения его мотиваций.

Все эти теории, в состоянии объяснить лишь некоторые феномены мотивации. Они не могут ответить на большую часть вопросов, возникающих в этой области психологических исследований.

Интеграция всех теорий, глубоким анализ результатов исследований в данной области могут дать нам более полную картину детерминации человеческого поведения.

Мотивация труда — это одно из основных средств повышения труда. Для мотивирования личности используются различные средства, которые имеют различную значимость для данной личности. Исторически изучение этого вопроса началось в первой четверти XX века в связи с исследованием влияния различной по силе стимуляции на уровень активности. При этом под мотивацией понималось всякое стимулирующее воздействие на активность человека [26].

Мотивирование – это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям посредством пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность деятельности во многом обуславливается тем, насколько и на, что мотивирован исполнитель деятельности. Выделяют различные типы мотивирования [25, 27, 29].

Это внешние и внутренние мотивы. Внешние воздействия на человека, которые приводят конкретным результатам, внешние мотивы тоже являются источником побуждающими человека к определенным действиям, приводящим к необходимому результату. Внутренний тип мотивирования ориентируется на формирование конкретной мотивационной структуры человека. Здесь основное внимание обращается на развитие и усиление необходимых мотивов действий человека, или ограничить действия мотивов, которые мешают эффективному управлению человеком. Разные типы мотивирования нельзя противопоставлять друг другу, на практике целесообразнее сочетать эти два типа мотивирования, совмещая положительное в каждом [4].

Таким образом, эти средства используются для повышения эффективности деятельности, но здесь важно различать два понятия которые часто смешивают. Речь идет о мотивации и стимуляции.

Стимулы – это набор средств, используемые для решения проблемы мотивации [29].

Стимулы являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов могут выступать, как предметы, так и действия других людей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий. Человек реагируя на многие стимулы может их не осознавать.

Мотивы – это стимулы приобретшие характер внутренних побуждений личности, ставшие личностно - значимыми в результате их включения в систему мотивов личности.

Выводы по 1 главе

Овладению педагогическим мастерством способствует устойчивый интерес и склонность к работе с молодежью, наблюдательность и терпеливость, способность к анализу, систематизации и обобщению, творческое воображение и педагогический такт, а также эмоциональная стабильность и высокая степень стрессоустойчивости.

К современному учителю предъявляется много требований, в том числе и мораль, высокая цивилизованность, требовательность, принципиальность, вера в способности детей, полная самоотдача, великодушие. Преподаватель должен быть заинтересованным, проявлять свои возможности и талант в специализации, сочетая с педагогическим опытом, с добавлением творческого отношения. Задача учителя – соблюдение интеллигентности, то есть служить примером меры культуры, соединенной с моралью.

Основным объектом деятельности учителя является - ребенок, действие которого он согласует, оценивает и согласует. Разумеется, любой человек общается, но только у учителя общение является основой деятельности.

В связи с этим учитель должен обладать следующими свойствами:

- профессиональная компетентность;
- социально - психологическая компетентность;
- рефлексивная компетентность (умение оценить себя глазами других);
- организаторская способность;
- авторитет.

Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности, который отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей [48].

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить

и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Смысл педагогической деятельности выявляется в деятельности, которую осуществляют её представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всех формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.д.), но не сводится ни к одной из них, обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности.

Одним из наиболее значимых личностных ресурсов учителя посредством которого может быть преодолен синдром профессионального выгорания – это внутренняя мотивация.

Интересен вопрос соотношения «внутренней мотивации» и «внешней мотивации». Деятельность человека находится под влиянием мотивов, возникающих при замкнутом взаимодействии человека и задачи, но бывает, что и мотивов, возникающих при открытом взаимодействии человека и задачи (внешняя среда задействует мотивы, побуждающие человека к решению задачи).

В жизни нет четких разграничений «внутренней» и «внешней» мотиваций. Некоторые мотивы в одних ситуациях порождены «внутренней» мотивацией, а в других - «внешней». Иногда мотив одновременно порожден

разными системами мотивации. Отсюда, управление должно опираться на «внешний» тип мотивации, но принимая во внимание и возникновение «внутренней» мотивации.

Чаще всего, мотивацию рассматривают как психический процесс регулирующий деятельность, как причину какого - либо действия, как сложный механизм, определяющий направление и способы воплощения конкретных форм деятельности.

Мотивация – это сила вызывающая поведение необходимое для совершения действия. Мотивация не всегда является позитивной или созидательной. В зависимости от этого люди тоже могут быть мотивированы на положительные или отрицательные поступки.

Мотивация труда — это одно из основных средств повышения труда. Для мотивирования личности используются различные средства, которые имеют различную значимость для данной личности.

Стимулы являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов могут выступать, как предметы, так и действия других людей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий. Человек реагируя на многие стимулы может их не осознавать.

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕШНОСТИ

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось с 2021 по 2023 год.

Исследование проводилось на базе КГУ «Гимназия им. С. Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образованием Костанайской области.

Цель эмпирического исследования - изучить особенности мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности.

Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности мотивационной сферы учителей начальных классов;
- 2) проанализировать связь между мотивационной сферой и результатами деятельности;
- 3) выявить способы и пути развития мотивационной сферы;
- 4) разработать рекомендации на основе результатов исследования.

Участниками стали учителя начальных классов и учителя старших классов.

В исследовании приняли участие 60 человек.

Возраст испытуемых от 26 до 60 лет.

Средний стаж работы 8-35 лет.

Исследование проводилось на протяжении нескольких месяцев. На начальном этапе нами были определены методики для определения мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности.

Для исследования нами были выбраны следующие методики.

1.Методика профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана.

Данная методика применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Исходным материалом методики была таблица с ответами для каждого участника индивидуально.

Испытуемые получили следующую инструкцию: «Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале».

Интерпретация данных.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: VM, ВПМ и WOM.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$VM > ВПМ > WOM$ и $VM = ВПМ > WOM$.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип $WOM > ВПМ > VM$.

2. Методика «Изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой».

Данная методика используется для выявления степени удовлетворенности учителей своей профессией и работой. Испытуемым был предложен перечень вопросов на которые они должны были ответить «да», «не знаю», «нет». В итоге посчитав и суммировав все балы выявлялась степень удовлетворенности профессией («низкая», «средняя», «высокая»).

Исходным материалом данной методики была таблица с утверждениями из которой они должны были выбрать. Участники получили следующую инструкцию: «Просим вас ознакомиться с данной анкетой (опросником) и ответить на содержащиеся в ней вопросы; выберите один из вариантов ответа («да», «не знаю», «нет»), который совпадает с вашим мнением, и поставьте знак плюс.

Методика исследования мотивов личности. Мотивы личности выявлялись с помощью методики Шварца (Schwartz, S.H.), для изучения ценностей личности (русскоязычная адаптация В.Н. Карандашева), где личностные ценности рассматриваются как мотивационные цели [30].

Концепция ценностей и методика Ш. Шварца и В. Билски были разработаны с целью выявления функций ценностей и их взаимосвязей в структуре личности, в которой они рассматриваются как некие (часто неосознаваемые) критерии выбора и оценки человеком своих поступков, а также оценки других людей и событий (Schwartz, S.H., & Bilsky, 1990). Таким образом, личностные ценности в данной концепции понимаются как обобщённые смыслообразующие мотивы, что позволяет использовать методику Шварца для изучения структуры мотивации личности.

По Шварцу наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, это тип мотивационных целей, которые они выражают. Он обосновывал это тем, что базовые человеческие ценности это те, которые представляют универсальные потребности человеческого существования, т.е. биологические потребности, потребности

согласованного социального взаимодействия и требования функционирования группы. Исходя из этого, он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с их содержательным наполнением и общностью целей. Шварц модифицировал и расширил опросник ценностей Рокича, при этом из 36-ти ценностей, использовавшихся Рокичем, 21 вошли в опросник Шварца без изменений. Список терминальных ценностей Рокича был расширен до 30-ти, а инструментальных до 26-ти. Шварц выделил десять мотивационно отличающихся типов, которые охватывают базовые ценностные типы (Schwartz, 1992).

Десять мотивационных типов ценностей составляют:

1. Власть. Мотивационная цель (МЦ) – социальный статус или престиж, доминирование над людьми и ресурсами: авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание.

2. Достижение. МЦ – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Связанные с этим успешность и амбициозность подчёркивают активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии, в отличие от ценности *власти*, подчёркивающей достижение доминантной позиции в рамках целой социальной системы.

3. Гедонизм. МЦ – наслаждение или чувственное удовольствие. В её основе необходимость удовлетворения биологических потребностей и испытываемое при этом удовольствие.

4. Стимуляция. МЦ – стремление к новизне, состязательности и глубоким переживаниям. Этот тип ценностей считается производным от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. При этом биологически обусловленные вариации потребности в стимуляции, опосредованные социальным опытом, приводят к индивидуальным различиям в значимости этой ценности.

5. Самостоятельность (Саморегуляция). МЦ – самостоятельность мышления и выбора действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность считается производной от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также интеракционных потребностей в автономности и независимости.

6. Универсализм. МЦ – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы. Предполагается, что в основе этой цели лежат универсальные потребности в красоте, гармонии и справедливости. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы.

7. Доброта (Благожелательность). МЦ – сохранение и повышение благополучия близких людей, с которыми индивид находится в личных контактах: полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь. Лежащая в её основе доброжелательность сфокусирована на благополучии и повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы.

8. Традиции. МЦ – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им. Традиционный способ поведения является символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантией выживания.

9. Конформность. МЦ – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям: послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших.

10. Безопасность. МЦ – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. В основе потребность в адаптированности и предсказуемости мира, снижение неопределённости. Ш. Шварц исходит из того, что существует один обобщённый тип ценности – безопасность, т.е. ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности. Эти цели включают в себя социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье [30].

Наряду с типами ценностей Шварц и Билски разработали теорию динамических отношений между ними. Каждый тип мотивации имеет цель, руководящую стремлениями человека, которые, в свою очередь, приводят к согласованным или противоречивым действиям, т.е. конфликт или гармония между ценностями определяют, в конечном счёте, стратегию его поведения.

Опросник Шварца состоит из двух частей, которые отличаются процедурой проведения. Первая часть – «Обзор ценностей» позволяет изучить нормативные идеалы, ценности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении. В отличие от неё вторая часть опросника – «Профиль личности» изучает ценности на уровне поведения, т.е. предпочтения, которые наиболее часто проявляются в социальном поведении личности. При обработке данных по каждой части опросника высчитывается средний балл отдельно для каждого из 10 типов ценностей. Затем ценности ранжируются в соответствии со средним баллом с 1 до 10. Ранг с 1 по 3 характеризует высокую значимость ценности для испытуемого.

Адаптация опросника на русскоязычной выборке проведена в 2000 – 2002 году В.Н. Карандашевым [30].

Обследование по данной методике проводилось индивидуально. Каждому испытуемому предоставлялся текст опросника с инструкцией,

давались необходимые разъяснения. Время работы над опросником не ограничивалось. В среднем испытуемые тратили на заполнение опросника около 1 часа.

Анкета «Отношение к своей профессии» (П.Ш. Магомедов), состоящая из незаконченных предложений, была составлена с целью получения качественных характеристик мотивации практического психолога, сведений об оценке им своего труда и об отношении к профессии практического психолога. [45]. Анкета носит полупроективный характер, поскольку состоит из утверждений, которые обосновывает каждый испытуемый по-своему. Она даёт во многих случаях верное представление о таком показателе как удовлетворённость своим трудом, кроме того, содержит некоторые сведения о мотивах и установках практического психолога.

Методы статистической обработки данных.

Данные эмпирического исследования обрабатывались с применением методов первичной и математико-статистической обработки данных. Наряду с дескриптивной статистикой применялись методы корреляционного и кластерного анализа данных. Данные по личностным мотивам подвергались кластерному анализу, который решает задачу классификации, т.е. группирования мотивов по степени их близости друг другу с целью получения однородных классов. Данные обрабатывались с применением программы компьютерного анализа данных в психологии и социальных науках – SPSS 11.5 for Windows.

2.2 Результаты исследования особенностей мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности

Результаты исследования по методике изучения профессиональной деятельности (К. Замфир), проведенного среди учителей начальных классов

представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты исследования учителей начальных классов по методике К. Замфир

№	Результат	Интерпретация
1	ВМ<ВПМ> ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные.
2	ВМ > ВПМ > ВОМ	Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних. Для деятельности данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы
3	ВМ<ВПМ< ВОМ	Для данного учителя не большое значение имеют внешние положительные мотивы. Внутренние мотивы отошли на второй план. Он в основном руководствуется внешними отрицательными мотивами.
4	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
5	ВМ<ВПМ <ВОП	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.
6	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
7	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
8	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
9	ВМ=ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
10	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
11	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
12	ВМ=ВПМ> ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
13	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
14	ВМ<ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.
15	ВМ=ВПМ >ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
16	ВМ<ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.

17	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
18	ВМ>ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и внешне отрицательные.
19	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
20	ВМ<ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.

В результате исследования нами было выявлено, что около 80% учителей начальных классов в своей работе руководствуются внешними мотивами и часто внешними отрицательными мотивами.

Из этого можно сделать вывод, что для основной массы учителей начальных классов с разным уровнем успешности деятельность учителя как таковая не имеет личностной значимости.

Преобладают внешние мотивы такие как: удовлетворение материальных потребностей, социальная престижность и т. д.

Для сравнения мы провели ту же самую методику и с учителями русского языка и литературы (таблица 2), алгебры и геометрии (таблица 3).

Таблица 2 - Результаты исследования учителей русского языка и литературы по методике К. Замфир

№	Результат	Интерпретация
1	ВМ>ВПМ< ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
2	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
3	ВМ>ВПМ< ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
4	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
5	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
6	ВМ=ВПМ >ВОМ	Для данного учителя одинаково важны внутренние и внешние положительные мотивы. Они выступают на первом месте, а за ними

		следуют внешние отрицательные мотивы.
7	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
8	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
9	ВМ<ВПМ =ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
10	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
11	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
12	ВМ>ВПМ= ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
13	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
14	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и внешне отрицательные.
15	ВМ=ВПМ >ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
16	ВМ<ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.
17	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
18	ВМ>ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и отрицательные.
19	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
20	ВМ<ВПМ <ВОМ	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.

Таблица 3 - Результаты исследования учителей алгебры и геометрии по методике К. Замфир

Результат	Интерпретация
ВМ<ВПМ> ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
ВМ>ВПМ> ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и отрицательные.
ВМ>ВПМ>ВО М	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и отрицательные.
4 ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.

5	ВМ=ВПМ <ВОП	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они имеют меньше значения, чем внешне отрицательные мотивы.
6	ВМ>ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и отрицательные.
7	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
8	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
9	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
10	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
11	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
12	ВМ>ВПМ< ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
13	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
14	ВМ=ВПМ >ВОМ	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным и имеют больше значения чем внешне отрицательные мотивы.
15	ВМ>ВПМ >ВОМ	Для данного учителя важны внутренние мотивы, затем значимы внешние положительные мотивы и после внешние отрицательные.
16	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
17	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
18	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
19	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внешние положительные мотивы, чем внешние отрицательные. Внутренние мотивы идут на втором месте после внешних.
20	ВМ>ВПМ <ВОМ	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
№	Результат	Интерпретация
1	ВМ>ВПМ< ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
2	ВМ<ВПМ >ВОМ	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.

3	BM>BPM< BOM	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
4	BM>BPM <BOM	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
5	BM>BPM <BOP	Для данного учителя важны внутренние мотивы, которые преобладают над внешними отрицательными мотивами.
6	BM=BPM >BOM	Для данного учителя одинаково важны внутренние и внешние положительные мотивы. Они выступают на первом месте, а за ними следуют внешние отрицательные мотивы.
7	BM<BPM >BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
8	BM>BPM <BOM	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
9	BM<BPM =BOM	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
10	BM<BPM >BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
11	BM<BPM >BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
12	BM>BPM= BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
13	BM<BPM >BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
14	BM>BPM <BOM	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и внешне отрицательные.
15	BM=BPM >BOM	Для данного учителя внутренние мотивы равны внешним положительным, но они меньше чем внешние отрицательные мотивы.
16	BM<BPM <BOM	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.
17	BM<BPM >BOM	Для данного учителя важны внешние положительные и внешние отрицательные мотивы чем внутренние.
18	BM>BPM >BOM	Для данного учителя важны внутренние мотивы, чем внешние положительные и отрицательные.
19	BM>BPM <BOM	Для данного учителя преимущественное значение имеют внутренние мотивы. Внешние положительные и внешние отрицательные играют незначительную роль.
20	BM<BPM <BOM	Для данного учителя внешние отрицательные мотивы стоят на первом месте чем внешние положительные. На последнем месте оказались внутренние мотивы.

Исследование проведенные среди учителей русского языка и литературы, алгебры и геометрии показывают, что и в данном случае преобладают также внешние положительные и внешние отрицательные мотивы. Отсутствие ведущей роли внутренних мотивов неблагоприятно сказывается на эффективности педагогической деятельности.

Результаты исследования проведенной методики «Изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой» среди учителей начальных классов представлены в таблице 4.

Испытуемым был предложен перечень вопросов на которые они должны были ответить «да», «не знаю», «нет». В итоге посчитав и суммировав все баллы выявлялась степень удовлетворенности профессией («низкая», «средняя», «высокая»).

Таблица 4 - Результаты методики «Изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой» среди учителей начальных классов

1	По результатам было набрано (-2) балла. Это говорит о низкой неудовлетворенности своей профессией.
2	По результатам было набрано (+4) балла, что говорит о средней удовлетворенности своей профессией.
3	По результатам было набрано (-2) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
4	По результатам было набрано (-2) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
5	По результатам было набрано (+9) балла, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
6	По результатам было набрано (+7) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
7	По результатам было набрано (-2) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
8	По результатам было набрано (-3) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
9	По результатам было набрано (-1) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
10	По результатам было набрано (+12) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
11	По результатам было набрано (-5)балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
12	По результатам было набрано (+13) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
13	По результатам было набрано (+11) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
14	По результатам было набрано (-1) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
15	По результатам было набрано (+7) баллов, что говорит о средней

	удовлетворенности профессией.
16	По результатам было набрано (-4) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
17	По результатам было набрано (+5) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
18	По результатам было набрано (+6) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
19	По результатам было набрано (+10) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
20	По результатам было набрано (+6) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.

По результатам данного исследования 50% опрошенных не удовлетворены своей профессией в силу разных причин.

Для сравнительного анализа нами было проведено тоже самое исследование с учителями русского языка и литературы (таблица 5).

Таблица 5 - Результаты исследования среди учителей русского языка и литературы

1	По результатам было набрано (+13) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
2	По результатам было набрано (+8) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
3	По результатам было набрано (+3) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
4	По результатам было набрано (-4) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
5	По результатам было набрано (+3) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
6	По результатам было набрано (-3) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
7	По результатам было набрано (+5) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
8	По результатам было набрано (+12) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
9	По результатам было набрано (+4) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
10	По результатам было набрано (+2) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.

11	По результатам было набрано (+3) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
12	По результатам было набрано (-2) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
13	По результатам было набрано (+4) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
14	По результатам было набрано (+7) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
15	По результатам было набрано (+9) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
16	По результатам было набрано (-0) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
17	По результатам было набрано (+6) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
18	По результатам было набрано (+17) баллов, что говорит о высокой удовлетворенности профессией.
19	По результатам было набрано (+2) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
20	По результатам было набрано (+10) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.

По результатам данного исследования 20% опрошиваемых не удовлетворены своей профессией в силу разных причин.

Таблица 6 - Результаты исследования среди учителей алгебры и геометрии

1	По результатам было набрано (-4) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
2	По результатам было набрано (+8) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
3	По результатам было набрано (+5) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
4	По результатам было набрано (+4) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
5	По результатам было набрано (+9) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
6	По результатам было набрано (-1) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
7	По результатам было набрано (+7) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
8	По результатам было набрано (-0) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности

	профессией.
9	По результатам было набрано (+4) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
10	По результатам было набрано (+4) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
11	По результатам было набрано (+10) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
12	По результатам было набрано (-1) балла, что говорит о низкой неудовлетворенности профессией.
13	По результатам было набрано (+5) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
14	По результатам было набрано (+3) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.
15	По результатам было набрано (+9) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
16	По результатам было набрано (+7) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
17	По результатам было набрано (+6) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
18	По результатам было набрано (+9) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
19	По результатам было набрано (+8) баллов, что говорит о средней удовлетворенности профессией.
20	По результатам было набрано (+3) баллов, что говорит о низкой удовлетворенности профессией.

По результатам данного исследования около 10 % учителей не удовлетворены своей профессией.

2.3 Обсуждение и анализ результатов исследования мотивации учителей начальных классов с разным уровнем успешности

На основании проведенной методики профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана. Нами было выявлено, что деятельность учителя начальных классов не всегда мотивирована внутренними мотивами. Часто преобладают внешние мотивы не только внешние положительные, но и внешние отрицательные.

45% учителей руководствуются внешними положительными мотивами (9 учителей из 20).

35% руководствуются внутренними мотивами (7 учителей из 20).

20% руководствуются внешними отрицательными мотивами (4 учителя из 20).

Полученный мотивационный комплекс показывает, что активность учителя мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь позитивных результатов, удовлетворить свои потребности. Но несмотря на это мы наглядно можем увидеть, педагогическая деятельность является для определенной категории учителей значимой.

По нашим данным, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной. Кроме того, нами установлена и отрицательная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Приведенные выше данные могут стать знаком того, что отдельно взятые учителя стали склонны к профессиональному выгоранию.

Структура мотивов учителя начальных классов, полученная с применением методики Шварца, имеет иерархическое строение, в котором

мотивы располагаются по степени их значимости, определенной по сумме присвоенных им испытуемыми баллов и соответствующему этому ранговому месту (таблица 7). Характер данных позволяет не только расположить ценностные типы иерархически (определить их ранговое место), но и выяснить по их положению на шкале интервалов, насколько один ценностный тип значимее другого для испытуемых в целом и отдельных групп в частности.

Таблица 7 содержит первичные статистики, полученные после суммирования данных на нормативном уровне и на уровне индивидуальных приоритетов (в том числе ранговые значения).

Таблица 7 - Общие средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов

Типы ценностей	N	Миним. значение	Максим. значение	Среднее М	Стандарт. отклонен.	Ранговое значение
Конформность	77	1,62	5,13	3,4328	,72888	3
Традиции	77	,30	4,60	2,6624	,90043	7
Доброта	77	1,55	5,15	3,4344	,74048	2
Универсализм	77	1,25	4,96	3,4156	,76116	4
Самостоятельность	77	1,25	4,80	3,2128	,70769	5
Стимуляция	77	,00	4,50	2,0537	1,00519	9
Гедонизм	77	,00	5,35	2,0538	1,18332	8
Достижения	77	,88	5,88	2,9791	,78992	6
Власть	77	,00	4,41	2,0149	,94901	10
Безопасность	77	2,10	5,70	3,9743	,64700	1

Данные таблицы 7 показывают, что ценностный тип Безопасность с большим отрывом, приближающимся к одному стандартному отклонению, опережает по значимости, идущие близко друг к другу на втором – четвертом местах, Доброту, Конформность и Универсализм. Аутсайдерами являются, занимающие так же почти на одном уровне восьмое – десятое места, ценностные типы Гедонизм, Стимуляция и Власть.

В таблице 8 приведены средние значения и ранги типов ценностей на нормативном уровне и на уровне индивидуальных приоритетов.

Таблица 8 - Средние значения и ранги типов ценностей на нормативном уровне и на уровне индивидуальных приоритетов

Типы ценностей (нормативный уров.)	Среднее значение	Ранг. знач.	Типы ценностей (уров. инд. приор.)	Среднее значение	Ранговое знач.
Конформность	4,52	3	Конформность	2,34	3
Традиции	3,48	7	Традиции	1,86	6
Доброта	4,54	2	Доброта	2,31	5
Универсализм	4,31	4	Универсализм	2,52	2
Самостоятельность	4,11	6	Самостоятельность	2,32	4
Стимуляция	2,60	10	Стимуляция	1,50	8
Гедонизм	2,88	9	Гедонизм	1,22	9
Достижение	4,29	5	Достижение	1,65	7
Власть	3,16	8	Власть	,83	10
Безопасность	5,20	1	Безопасность	2,76	1

Следует отметить, что иерархии ценностей, полученные на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, незначительно расходятся, что объясняется существованием различий между ценностями-убеждениями и реально проявляемым поведением. Так из таблицы 8 видно, что на нормативном уровне к высокозначимым ценностям относятся Безопасность, Доброта, Конформность, Универсализм (1 – 4 ранги соответственно), а наименее предпочитаемые ценности, занимающие 8 – 10 ранги, это Власть, Гедонизм и Стимуляция. На уровне индивидуальных приоритетов наименее значимыми остаются те же ценности, однако в группе доминирующих ценностей происходят изменения за счёт повышения ранга Самостоятельности (4-ый ранг по отношению к 7-му рангу на нормативном уровне), при этом ценностный тип Доброта на уровне индивидуальных приоритетов вытесняется с 2-го на 5-ое место в иерархии. Из приведённых данных также следует, что ценностный тип Безопасность на обоих уровнях с большим отрывом опережает по значимости, идущие очень близко друг к другу на втором – четвёртом местах другие доминирующие ценности.

На рисунках 1 и 2 даны гистограммы, наглядно изображающие соотношение в значимостях типов ценностей на нормативном уровне и на уровне индивидуальных приоритетов по общевыборочным данным.

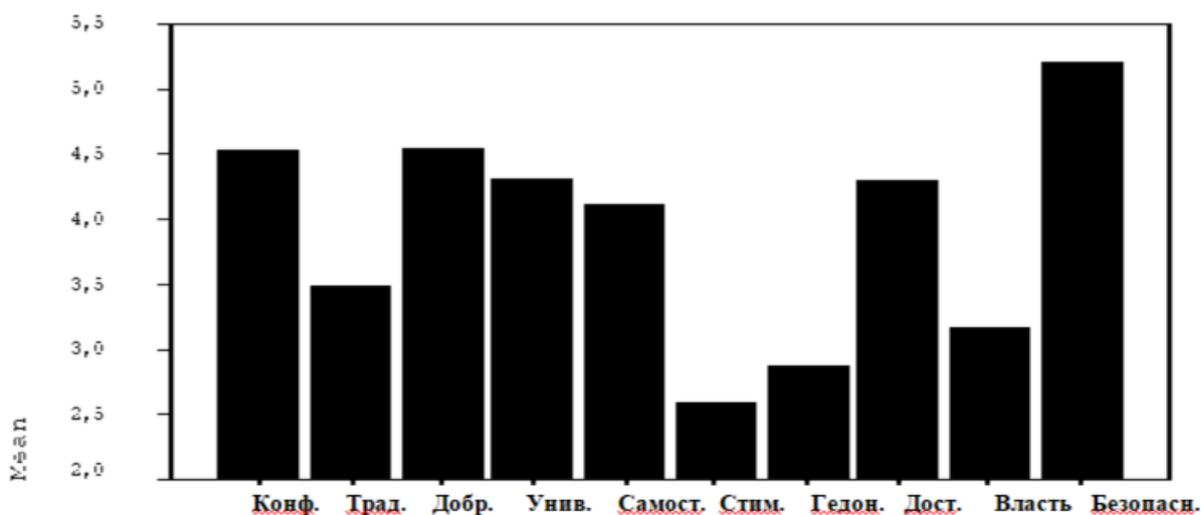


Рисунок 1 - Гистограмма значимости типов ценностей (нормативный уровень)

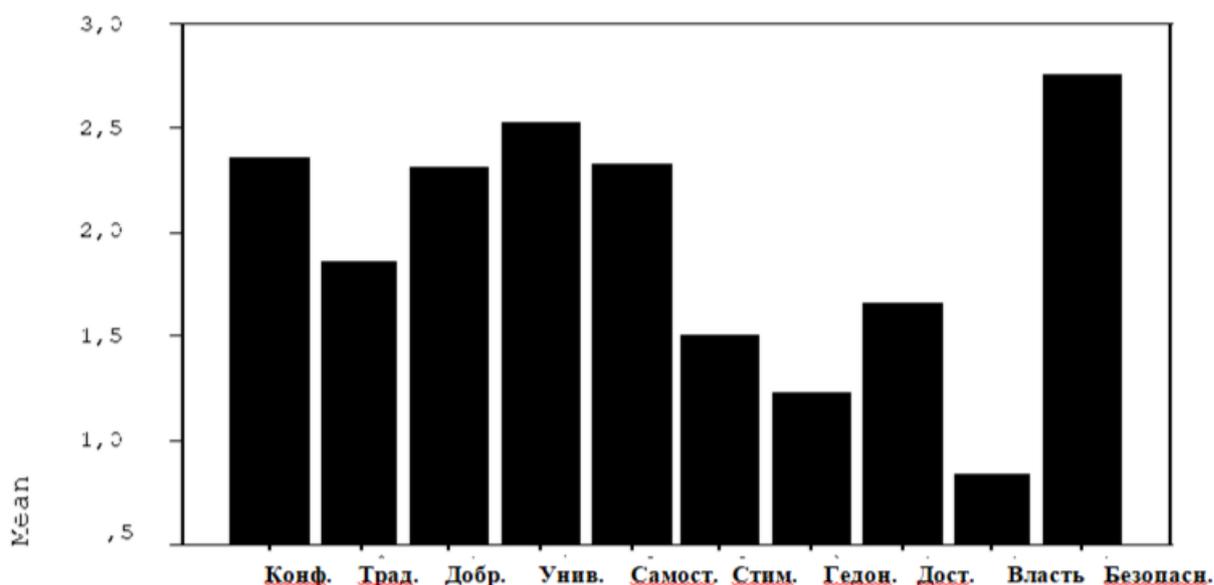


Рисунок 2 - Гистограмма значимости типов ценностей (уровень индивидуальных приоритетов)

Взаимосвязи и расстояния между ценностями, позволяющие группировать их по степени близости друг другу, даны ниже в матрицах интеркорреляций типов ценностей. Здесь же приведены результаты кластерного анализа.

Таблица 9 - Интеркорреляции типов ценностей на нормативном уровне

Типы ценностей	Матрица интеркорреляций									
	Конф	Град.	Добр.	Унив.	Самос	Стим.	Гедо-	Дости	Власт	Безоп
Конф	1,00									
Град.		1,00								
Добр.			1,00							
Унив.				1,00						
Самос					1,00					
Стим.						1,00				
Гедо-							1,00			
Дости								1,00		
Власт									1,00	
Безоп										1,00

	орм.				т.		низм	ж.	ь	асн.
1.Конформность	,000	,515	,551	,468	,286	,279	,254	,364	,202	,485
2.Традиции	,515	,000	,538	,510	,354	,340	,369	,316	,299	,384
3.Доброта	,551	,538	,000	,498	,383	,257	,127	,336	,220	,423
4.Универсализм	,468	,510	,498	,000	,421	,362	,186	,393	,230	,443
5.Самость	,286	,354	,383	,421	,000	,467	,325	,404	,338	,275
6.Стимуляция	,279	,340	,257	,362	,467	,000	,483	,232	,347	,184
7.Гедонизм	,254	,369	,127	,186	,325	,483	,000	,167	,383	,202
8.Достижения	,364	,316	,336	,393	,404	,232	,167	,000	,310	,339
9.Власть	,202	,299	,220	,230	,338	,347	,383	,310	,000	,248
10.Безопасность	,485	,384	,423	,443	,275	,184	,202	,339	,248	,000

Таблица 9 отражает интеркорреляции типов ценностей на нормативном уровне, где расстояние между ценностями указано в коэффициентах корреляции Пирсона. Ценностные типы близко связанные друг с другом (на основе коэффициентов корреляции) группируются в кластеры.

Таблица 10 и рисунок 3 содержат результаты кластерного анализа данных.

Таблица 10 демонстрирует последовательность слияния типов ценностей на нормативном уровне. Первый столбец указывает стадии кластеризации, с 1-ой – до 9-ой. Второй и третий столбцы указывают объединённые кластеры, а также, какие типы ценностей и на какой стадии объединились в кластеры. Далее в столбцах содержатся этапы, на которых ценности включаются в кластеры в первый и последующий раз.

Дендограмма на рисунке 3 схематически изображает процесс кластеризации в форме древовидной структуры. Дендограмма составлена по методу средней (или межгрупповой) связи. Шкала, имеющая деления от 0 до 25 обозначает условное расстояние между кластерами на разных уровнях кластеризации.

Таблица 10 - Таблица последовательности слияния типов ценностей (нормативные ценности)

Стадии	Объединённые кластеры		Coefficients (Расст. между кластерами)	Этап первого включения в кластер		Этап следующего включения
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	1	3	,551	0	0	2
2	1	2	,527	1	0	3
3	1	4	,492	2	0	5
4	6	7	,483	0	0	7
5	1	10	,434	3	0	8
6	5	8	,404	0	0	8
7	6	9	,365	4	0	9
8	1	5	,347	5	6	9
9	1	6	,267	8	7	0

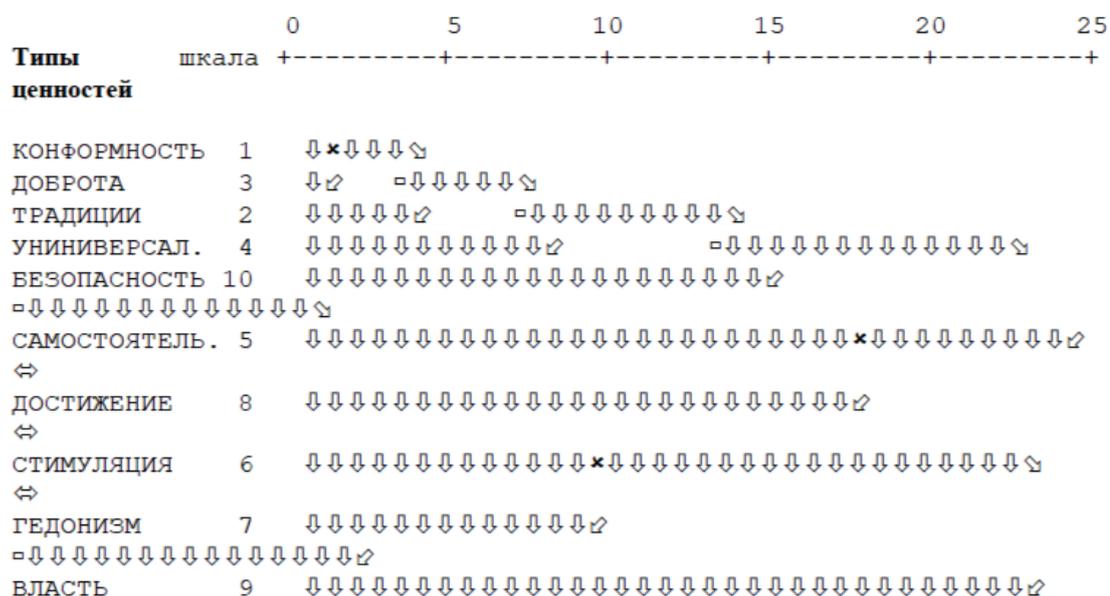


Рисунок 3 - Дендограмма 10 типов ценностей на нормативном уровне.

Метод средней связи

Расстояния между ценностями даны в коэффициентах корреляции Пирсона. Шкала указывает условное расстояние, на котором происходит объединение типов ценностей в кластеры

Как видно из таблицы 10 и рисунка 3, на первом этапе в кластер объединяются Конформность и Доброта, корреляция между которыми является наибольшей ($r = 0,551$), на следующем шаге к этому кластеру присоединяются Традиции и Универсализм, затем Безопасность.

На рисунке 3 отчётливо можно выделить три крупных кластера типов ценностей на нормативном уровне:

1-ый – Конформизм, Доброта, Традиции, Универсализм, Безопасность. Именно эти ценности доминируют в иерархии нормативных ценностей.

2-ой кластер – Самостоятельность и Достижение, примыкающие на следующем этапе к 1-му кластеру. Из ценностей этого кластера самое высокое место в иерархии занимает Достижение (5-ое место).

3-ий кластер – Стимуляция, Гедонизм, Власть. Ценностные типы этого кластера занимают в иерархии низшие места. Представляет интерес тот факт, что в предпочтениях учителей теоретически близкие друг другу ценностные типы Власть и Достижение расходятся в разные кластеры. Иначе говоря, Достижение и Власть являются для учителей не сходными мотивационными типами.

Таблица 11 - Интеркорреляции типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

ТИПЫ ЦЕННОСТЕЙ	Матрица интеркорреляций									
	Конф.	Трад.	Доброта	Унив	Самост. т.	Стим ул.	Гедон.	Дост.	Власть	Безопасн.
1. Конформность	,000	,412	,460	,443	,097	,034	,049	,143	,150	,361
2. Традиции	,412	,000	,314	,347	,120	,034	,009	,022	,084	,250
3. Доброта	,460	,314	,000	,449	,145	,181	,028	,165	,001	,293
4. Универсализм	,443	,347	,449	,000	,287	,173	,016	,149	,074	,539
5. Самост-ность	,097	,120	,145	,287	,000	,330	,263	,318	,266	,309
6. Стимуляция	,034	,034	,181	,173	,330	,000	,562	,574	,340	,113
7. Гедонизм	,049	,009	,028	,016	,263	,562	,000	,491	,370	,190
8. Достижения	,143	,022	,165	,149	,318	,574	,491	,000	,482	,292
9. Власть	,150	,084	,001	,074	,266	,340	,370	,482	,000	,012
10. Безопасность	,361	,250	,293	,539	,309	,113	,190	,292	,012	,000

Таблицы 11, 12, а также рисунок 4 представляют в аналогичной форме данные для ценностей на уровне индивидуальных приоритетов.

Таблица 12 - Таблица последовательности слияния типов ценностей (уровень индивидуальных приоритетов)

Стадии	Объединённые кластеры		Coefficients	Этап первого включения в кластер		Этап следующего включения
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	6	8	,574	0	0	3
2	4	10	,539	0	0	6
3	6	7	,526	1	0	5
4	1	3	,460	0	0	6
5	6	9	,397	3	0	8
6	1	4	,387	4	2	7
7	1	2	,331	6	0	9
8	5	6	,294	0	5	9
9	1	5	,115	7	8	0

Кластерный анализ ценностей на уровне индивидуальных приоритетов выявил их структуру, несколько отличающуюся от таковой на нормативном уровне (таблица 12, рисунок 4).

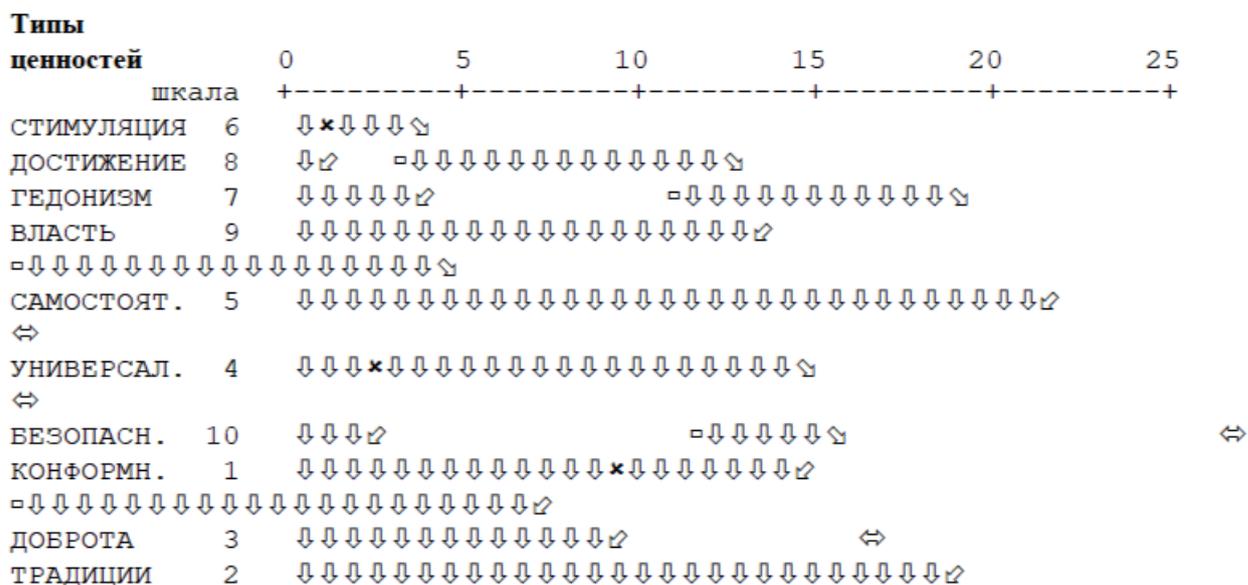


Рисунок 4 - Дендограмма 10 типов ценностей на индивидуальном уровне. Метод средней связи

На дендограмме (рисунок 4) выделяется два крупных кластера, которые включают в себя, в полном соответствии с теорией динамических отношений между ценностными типами Шварца, ценности самопреодоления

и консерватизма (Универсализм, Безопасность, Конформность, Доброта, Традиции) – 1-ый кластер, и ценности самовозвышения и открытости изменениям (Стимуляция, Достижения, Гедонизм, Власть, Самостоятельность) – 2-ой кластер. Ценностные типы, вошедшие в первый кластер, как показано выше, занимают место в верхней части иерархии, т.е. они являются более значимыми для учителя начальных классов, и лишь самостоятельность, тип, вошедший во второй кластер, находится в иерархии на 4-ом месте.

В таблице 13 представлена матрица интеркорреляций между типами ценностей на индивидуальном уровне и переменной удовлетворённость своим трудом. Наиболее высокие корреляции с показателями удовлетворённости своим трудом имеют Доброта и Универсализм (таблица 13, выделены курсивом), затем Конформность и Самостоятельность.

Таблица 13 - Интеркорреляции типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов и показателей успешности учителя

Переменные	Матрица интеркорреляций										
	Конформн.	Традиции	Доброта	Универсал.	Самостоят.	Стимуляция	Гедонизм	Достижения	Власть	Безопасн.	Удовлетворённость
Конформность	,000	,412	,457	,443	,097	,034	-,049	,143	-,150	,361	,290
Традиции	,412	,000	,284	,347	,120	,034	-,009	,022	-,084	,250	,148
Доброта	,457	,284	,000	,447	,165	,192	,063	,158	,030	,261	,385
Универсализм	,443	,347	,447	,000	,287	,173	,016	,149	-,074	,539	,316
Самост-ность	,097	,120	,165	,287	,000	,330	,263	,318	,266	,309	,195
Стимуляция	,034	,034	,192	,173	,330	,000	,562	,574	,340	,113	,065
Гедонизм	-,049	-,009	,063	,016	,263	,562	,000	,491	,370	,190	-,033
Достижения	,143	,022	,158	,149	,318	,574	,491	,000	,482	,292	,064
Власть	-,150	-,084	,030	-,074	,266	,340	,370	,482	,000	-,012	,001
Безопасность	,361	,250	,261	,539	,309	,113	,190	,292	-,012	,000	,142
Удовлетворён.	,290	,148	,385	,316	,195	,065	-,033	,064	,001	,142	,000

Полученная в ходе эмпирического исследования структура мотивации учителя начальных классов представляет собой динамическую систему, в которой преобладают, в соответствии с теоретической схемой Шварца и

Билски, мотивационные цели сохранения (консерватизма): безопасность, конформность и – самопреодоления (самотрансцендентности): доброта и универсализм. Они выражают, главным образом, интересы группы (универсализм и доброта выражают как индивидуальные, так и групповые интересы), тогда мотивационные цели власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, занимающие в иерархии ценностей последующие места, выражают интересы индивида (рисунок 5).

Обращает на себя внимание, что мотивационный тип безопасность занимает лидирующую позицию. Разница в средних значениях между безопасностью и следующими за ним по рангу типами составляет около 1σ (стандартного отклонения).

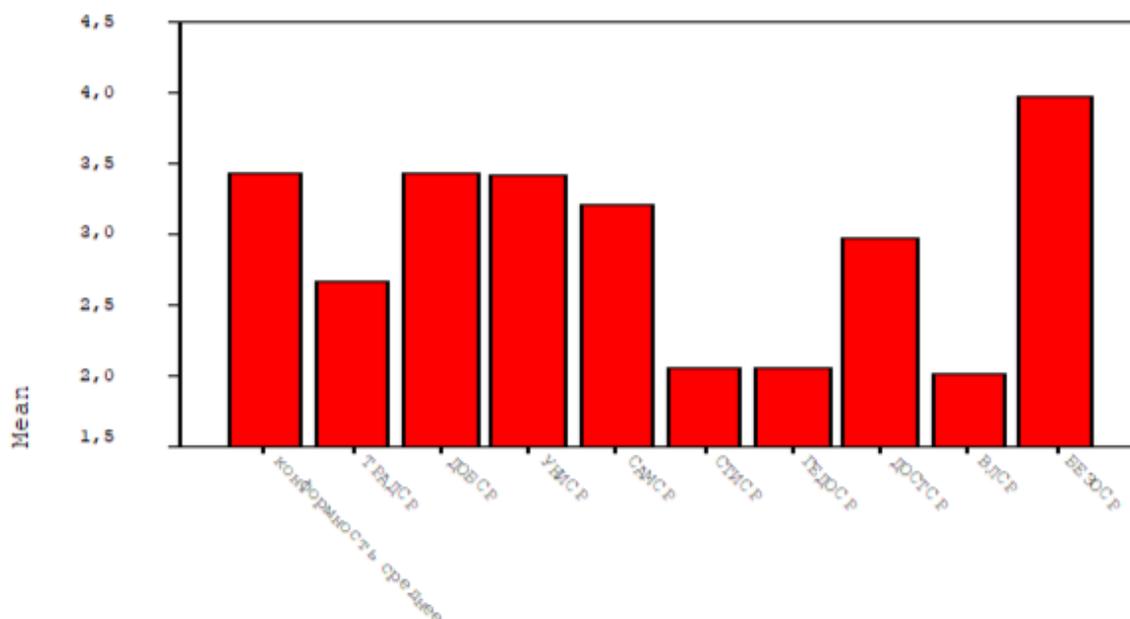


Рисунок 5 - Гистограмма значимости мотивационных целей (по общим средним значениям двух уровней – нормативного и индивидуальных приоритетов)

Безопасность, как указывалось выше, по мнению Шварца, представляет собой один обобщённый тип и для группового, и для индивидуального уровня ценностей, при этом ценности, относящиеся к коллективной безопасности, также выражают цель безопасности для личности. К этому типу ценностей относятся социальный порядок, безопасность семьи,

национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чувство принадлежности.

Вместе с тем безопасность, как и связанная с ней потребность в принадлежности и любви, – это, по А. Маслоу, дефициентные потребности, занимающие в пирамиде потребностей, наряду с физиологическими потребностями, низшие слои. Отождествляя личностные ценности с потребностями, А. Маслоу указывает на то, что доминирование «безопасности» в иерархии потребностей означает её ущемлённость (Маслоу, 1997). Учитывая её высокую значимость для личности, а также то, что «человек считает абсолютной, наиглавнейшей ценностью, синонимом самой жизни ту потребность из иерархии потребностей, желание удовлетворить которую доминирует в нём в данное время» (Маслоу, 1997, с. 190), можно полагать, что доминирование «безопасности» в иерархии потребностей практических психологов отрицательно сказывается на их деятельности.

Таким образом, высокая значимость ценностей, связанных с безопасностью, свидетельствует о психологическом неблагополучии субъекта, вызванном, вероятно, не только нестабильностью российского общества, но и материальным неблагополучием и вследствие этого неуверенностью в завтрашнем дне. А. Маслоу говорит, что нам часто приходится выбирать между безопасностью и ростом, и каждый выбор имеет свои негативные и позитивные последствия. Выбирая безопасное, мы остаёмся при известном и знакомом, но рискуем стать устарелым и смешным. Выбирать рост означает открыть себя новому неожиданному опыту, но рисковать столкнуться с неизвестным (Маслоу, 1997).

Данные, полученные при анкетировании вполне согласуются с фактом доминирования *безопасности* в иерархии ценностей учителя начальных классов. В незаконченных предложениях: «Самое непривлекательное для меня в работе...», «В целом о своей работе я бы сказал, что...» – каждый третий отмечает, что чувствует свою материальную ущербность, а низкая зарплата и невозможность поправить своё экономическое положение

«отравляет» им жизнь. Педагоги также отмечают, что чувствуют невостребованность своего труда и неопределённость в будущем.

Следует отметить своеобразный характер связи ценностного типа безопасность с ценностями универсализм и конформность с одной стороны, и – самостоятельность и достижения – с другой, входящими в доминирующую группу. Безопасность имеет высокие значения корреляции с ними, при относительно низкой корреляции с другой доминирующей ценностью учителей – добротой.

Обращает на себя внимание также отсутствие в группе доминирующих ценностей близкого к ним ценностного типа традиции, что является отражением противоречивости структуры ценностей педагогов-психологов. Ценностный тип традиция, также как безопасность, слабо связан с их удовлетворённостью своим трудом.

Кроме того, в соответствии с теорией динамических отношений между типами ценностей Шварца и Билски, ценность безопасность находится с универсализмом, добротой и конформностью в совместимых отношениях (они расположены рядом), а с самостоятельностью и достижением – в отношениях конфликтности (на противоположных полюсах). Это приводит в одном случае к согласованным, в другом – противоречивым действиям, поскольку конфликт или гармония между ценностями определяют, в конечном счёте, стратегию поведения личности.

При анализе структуры ценностей с учётом их деления на две биполярные оси измерения (также по схеме Шварца и Билски), ценности психологов удовлетворённых своим трудом отражают их консервативные тенденции в противоположность открытости изменениям, и – стремление к самотрансцендентности (самопреодолению) в противоположность самовозвышению. У неудовлетворённых своим трудом здесь обнаруживаются противоречивые тенденции.

Таким образом, структура ценностей педагогов, удовлетворённых своим трудом, является более совместимой и гармоничной, их

доминирующие ценности относятся к близким друг другу ценностным блокам – сохранения и самопреодоления. У неудовлетворённых структура ценностей является противоречивой, так как доминирующие ценности представлены противоположными блоками: изменения и самовозвышения с одной стороны, сохранения – с другой. Следовательно, доминирующая ценность безопасность в одном случае (у неудовлетворённых) приводит к мотивационному конфликту, в другом – интегрируется в систему с другими близкими ей доминирующими ценностями. Это по-разному сказывается (неблагоприятно и благоприятно, соответственно) на успешности их деятельности.

Обращает на себя внимание положение в системе ценностей мотивационной цели власть, нередко упоминаемой авторами в связи с описанием структуры мотивации деятельности. Как следует из приведённых выше данных, ценностный тип власть является аутсайдером в иерархии ценностей. Лишь в индивидуальных приоритетах власть поднимается выше гедонизма и стимуляции, с которыми она входит в отдельный кластер (в этом случае они примыкают к ценностному типу достижение). Власть слабо коррелирует с удовлетворённостью своим трудом.

Представляется, что преувеличение роли мотива власти в деятельности педагога связано с некорректным толкованием этого мотива. Х. Хекхаузен, анализируя исследования по мотивации власти, приводит, помимо множества негативных, и такие соотносящиеся с ней и позитивно оцениваемые явления как «законное руководство, авторитет, признанное лидерство, влияние, воспитание, примирение интересов, групповая солидарность» [81, 82]. Вместе с тем, автор резюмирует: «...Действие власти всегда есть целенаправленное использование мотивов другого человека посредством их удовлетворения или нанесения им ущерба, независимо от их содержания» [81, 82].

Иначе говоря, власть всегда сопряжена с манипуляцией, которая, конечно, имеет место и в деятельности психолога, но считать её не только

приемлемой, но и желательной – не верно. Е.Л. Доценко, автор «Психологии манипуляции» (Доценко, 2003), говоря о саморазрушительном влиянии манипуляции на личность, в то же время указывает на наличие мощных манипулятивных тенденций в обществе. Касаясь педагогической деятельности, автор отмечает: «Довольно трудно уловить ту грань, что разделяет формирующее воздействие во имя перспективных интересов ребёнка (и в нарушение сиюминутных) и манипуляцию, когда под флагом заботы о будущем ученика преподаватель самоутверждается за его счёт, действует в угоду администрации или в интересах преподавательской касты» (Доценко, 2003, с. 261). При этом «в конечном счёте, только сам воспитатель (дома или в школе) – его моральная позиция, квалификация и искусство – ответственен за используемые им средства достижения воспитательных задач» (Там же, с. 263).

А. Адлер называет стремление к власти дефицитной потребностью, переживаемой как комплекс неполноценности. С этой точки зрения педагог, обладающий выраженным мотивом власти, является невротической личностью. Автор индивидуальной психологии видит позитивный выход для такой личности в «усилении чувства реальности, ответственности и замене скрытой враждебности взаимной доброжелательностью, чего можно добиться, лишь сознательно развивая чувство общности и сознательно разрушая стремление к власти» (Адлер, 2002, с. 22).

В исследованиях мотивации довольно широко изучались такие близкие доброте, универсализму и конформности мотивы как альтруизм (мотив помощи), аффилиация и, в меньшей степени, – мотив близости. (Такая мотивация близка качествам хорошего педагога, которые выделяют Р. Бёрнс, в известной книге «Развитие Я-концепции и воспитание» (Бёрнс, 1986) и др.

Мотив близости был выделен Мак-Адамсом (McAdams, 1982) из мотива аффилиации и включает в себя «доверительное общение с хорошо знакомыми людьми, вдохновляющее состояние взаимной симпатии, которое можно назвать любовью, доверием, дружбой, близостью...» [81]. Мак-Адамс

(основываясь на известных философско-теологических, психиатрических и психологических концепциях) описывает мотивацию близости как состояние, характеризующееся следующими семью параметрами: 1) радость и взаимное восхищение; 2) постоянный диалог; 3) открытость, контакт, единение, настрой друг на друга; 4) ощущаемая гармония отношений; 5) забота о благополучии другого; 6) отказ от всякого манипулятивного контроля и стремления к превосходству над другим человеком; 7) включение в самоценный контакт скорее своим бытием, чем действием или желанием строить отношения либо стремиться к внешнему вознаграждению [81].

В исследованиях Мак-Адамса лица с сильным мотивом близости оценивались как более «естественные», «тёплые», «искренние», «понимающие», «любящие» и менее «доминантные» и «ориентированные на себя». Мотив близости измерялся автором по проективному методу ТАТ, с помощью валидизированного им же ключа к интерпретации его содержания. Выяснилось, что чувствительные к близости люди обладают возможностями более тонкого различения выражений лица партнёров, они лучше запоминают материал, связанный с личными отношениями, поскольку, как было установлено, легкодоступным для воспроизведения в пережитых жизненных эпизодах оказывается то, что соответствует господствующим ценностным диспозициям. Кроме того, Мак-Адамс установил, что вместе с силой мотива близости растёт также и уровень психосоциального развития, и зрелость в религиозном отношении. И, наконец, в лонгитюдном исследовании (охватившем период с 20-го по 42-й год жизни) группы лиц, уравненных по способностям, готовности к достижению и здоровью, было установлено, что «люди с более выраженным мотивом близости достигли больших профессиональных успехов, что выражалось в более высоком доходе, более высокой должности и большей радости, получаемой от работы. Их свободное время было более благотворно для отдыха, они более регулярно ездили в отпуск, их браки были более счастливыми. Они реже

нуждались в медицинской помощи, реже болели и в меньшей степени зависели от алкоголя и других средств достижения удовольствия» [81, 82].

Таким образом, в той мере, в какой можно отождествлять мотив близости с содержательно совпадающими с ним ценностями – доброта (благожелательность), универсализм, конформность – психологов, у которых доминируют эти ценности-диспозиции, можно считать в большей степени социально и духовно зрелыми и нравственными. Их мотивация является специфически педагогической, в большей степени внутренней и процессуальной, следовательно, они получают в ней больше удовлетворения.

Анкетные данные подтверждают такой вывод. Педагоги, более удовлетворённые своим трудом в незаконченном предложении «Больше всего в моей работе мне нравится, что ...» отметили (в большинстве случаев), что они не мыслят себя без этой работы. Как о самом непривлекательном в своей работе, наряду с низкой зарплатой и «бумажной работой», они говорят о необходимости заниматься разбирательством конфликтов. Самыми важными качествами, помогающими им в работе, они считают: доброжелательность, терпимость, умение прощать, любовь к детям, способность понимать и сопереживать (качества перечислены по частоте встречаемости). Интересно отметить также, что самой серьёзной помехой в своей работе они считают отсутствие из-за материально-бытовых забот достаточного времени на то, чтобы больше отдаваться работе.

Таким образом, можно говорить о преобладании у педагогов моральной мотивации, которая выражается в альтруистическом поведении, в противоположность прагматической морали и эгоистическому поведению.

В исследованиях установлено, что мотивы достижения и аффилиации противостоят друг другу, и один из этих мотивов обычно возрастает за счёт другого. В то же время для поведения педагога (ситуация близкая характеру взаимодействия психолога с группой) наиболее благоприятной является комбинация мотивов с высокой ориентацией на успех (достижение) и на аффилиацию.

В отечественной психологии моральное поведение однозначно связывается с гуманистическими ценностными ориентациями. Е.Е. Насиновская (Насиновская, 1988), А.М. Прихожан (Прихожан, 1981), Е.В. Субботский (Субботский, 1977), С.Г. Якобсон (Якобсон, 1981) рассматривают моральное поведение как противостоящее индивидуализму.

Обсуждая данную проблему, С.К. Нартова-Бочавер выдвигает такие вопросы: «какими средствами, за счёт каких эмоциональных и деятельностных ресурсов осуществляется помощь другим людям? От каких личных притязаний отказывается субъект в пользу своих нравственных установок и насколько необходимы эти жертвы» [53]. Эти вопросы особенно актуальны для представителей профессий выраженного гуманистического содержания, какой является профессия учителя начальных классов. Автор считает, что проблема соотношения нравственной и практической самоактуализации возникает из объективного противоречия между желанием сделать как можно больше для других и необходимостью поддерживать своё собственное существование, накладывающей естественные ограничения на альтруистические установки человека [53]. Исследовав на примере учебной деятельности подростков возможность сочетания альтруистического поведения с высокими достижениями в личностно значимой практической деятельности, С.К. Нартова-Бочавер приходит к выводу, что у подростков «как в сфере самосознания, так и в области реальных достижений доминировала ориентация на несочетаемость, взаимоисключаемость ценностей морали и практических успехов; среди девочек установка на необходимость выбора сферы самоосуществления выражена особенно отчётливо». Автор высказывает в этой связи предположение, что «как часто обсуждаемые частные результаты, так и господствующая в отечественной психологии установка на отделённость, «над-бытийность» моральных поступков человека представляют собой архетипические проявления нашей культурной традиции» (Там же).

В зарубежной психологии в проблеме детерминации нравственного поведения больше внимания уделяется когнитивным факторам, таким как изменение собственного негативного эмоционального состояния или моральной самооценки (Gilligan, 1982).

С точки зрения теоретико-нормативной концепции Шварца, его процессуальной модели принятия решения в ситуации оказания помощи (Schwartz, 1977), мотивацией, побуждающей к действию по оказанию помощи, является чувство морального (личного) долга, заставляющее человека вмешаться в ситуацию и оказать помощь. Это чувство морального долга основывается на активации когнитивных структур норм, принимаемых человеком в качестве обязательных. Под влиянием требующей помощи ситуации вся эта нормативная структура актуализируется, осознаются последствия своих действий и ответственность оказывающего помощь за последствия, появляется ощущение морального долга. Здесь мотивирующим агентом выступает самооценка субъекта оказания помощи. Поведение в такой ситуации, согласно Шварцу, «мотивируется желанием действовать в соответствии со своими ценностями, чтобы сохранить или повысить своё чувство собственного достоинства и избежать крушения самооценки» (Цит. по: Хекхаузен, 2003, с. 458). Х. Хекхаузен считает, что «личностные нормы, которые человек принял в качестве обязательных для себя, занимают более высокое место в иерархии ценностей, чем общепринятые (социальные) нормы [81, 82].

Противоречие между альтруистическим и эгоистическим поведением, впрочем, существует и в сфере непрофессиональной деятельности. В качестве варианта разрешения этого противоречия С.К. Нартова-Бочавер приводит точку зрения выдающегося философа-гуманиста А. Швейцера, по мнению которого стремление к самоотречению и самоосуществлению необходимо объединить. Созерцательное начало философских систем Востока должно соединиться с деятельностной философией Запада при утверждении права субъекта на жизнь как изначальную ценность. «Мы

служим обществу, не принося себя в жертву ему. Мы не разрешаем ему опекать нас в вопросах этики», – говорит А. Швейцер (цит. по: Нартова-Бочавер). В то же время как указывалось выше, российский менталитет и профессиональный менталитет педагогов в частности, противопоставляет две названные мотивационные тенденции, склоняясь к жертвенности и самопреодолению в ущерб своим личным интересам и достижениям.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы.

В структуре мотивации учителей начальных классов доминируют мотивационные типы безопасность, конформность, доброта и универсализм, наименее значимыми выступают – стимуляция, гедонизм и власть.

Значимость ценностей сохранения и самопреодоления (безопасности, конформности, доброты и универсализма), возрастает за счёт уменьшения значимости ценностей самовозвышения (власть, достижения) и открытости изменениям (самостоятельность, стимуляция).

Преобладание ценностей сохранения и самопреодоления, выражающих главным образом интересы группы – в противоположность индивидуалистическим интересам, отражает консерватизм и гуманизм педагогов, а также отсутствие выраженного стремления к самостоятельности и достижениям, что не обязательно препятствует эффективному выполнению их деятельности.

Учителя начальных классов, удовлетворённые своей будущей профессией отличаются большей значимостью для них гуманистических ценностей, а структура их личностных ценностей является более гармоничной, в ней отсутствуют противоположные доминирующие ценности.

Выводы по 2 главе

Вторая глава выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальной работе.

Исследование проводилось на базе КГУ «Гимназия им. С. Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образованием Костанайской области.

Цель эмпирического исследования - изучить особенности мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности.

Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности мотивационной сферы учителей начальных классов;
- 2) проанализировать связь между мотивационной сферой и результатами деятельности;
- 3) выявить способы и пути развития мотивационной сферы;
- 4) разработать рекомендации на основе результатов исследования.

Участниками стали учителя начальных классов в количестве 60 человек.

Анкетные данные подтверждают такой вывод. Педагоги, более удовлетворённые своим трудом в незаконченном предложении «Больше всего в моей работе мне нравится, что ...» отметили (в большинстве случаев), что они не мыслят себя без этой работы. Как о самом непривлекательном в своей работе, наряду с низкой зарплатой и «бумажной работой», они говорят о необходимости заниматься разбирательством конфликтов. Самыми важными качествами, помогающими им в работе, они считают: доброжелательность, терпимость, умение прощать, любовь к детям, способность понимать и сопереживать (качества перечислены по частоте встречаемости). Интересно отметить также, что самой серьёзной помехой в

своей работе они считают отсутствие из-за материально-бытовых забот достаточного времени на то, чтобы больше отдаваться работе.

Таким образом, можно говорить о преобладании у педагогов моральной мотивации, которая выражается в альтруистическом поведении, в противоположность прагматической морали и эгоистическому поведению.

В исследованиях установлено, что мотивы достижения и аффилиации противостоят друг другу, и один из этих мотивов обычно возрастает за счёт другого. В то же время для поведения педагога (ситуация близкая характеру взаимодействия психолога с группой) наиболее благоприятной является комбинация мотивов с высокой ориентацией на успех (достижение) и на аффилиацию.

В структуре мотивации учителей начальных классов доминируют мотивационные типы безопасность, конформность, доброта и универсализм, наименее значимыми выступают – стимуляция, гедонизм и власть.

Значимость ценностей сохранения и самопреодоления (безопасности, конформности, доброты и универсализма), возрастает за счёт уменьшения значимости ценностей самовозвышения (власть, достижения) и открытости изменениям (самостоятельность, стимуляция).

Преобладание ценностей сохранения и самопреодоления, выражающих главным образом интересы группы – в противоположность индивидуалистическим интересам, отражает консерватизм и гуманизм педагогов, а также отсутствие выраженного стремления к самостоятельности и достижениям, что не обязательно препятствует эффективному выполнению их деятельности.

Учителя начальных классов, удовлетворённые своей будущей профессией отличаются большей значимостью для них гуманистических ценностей, а структура их личностных ценностей является более гармоничной, в ней отсутствуют противоположные доминирующие ценности.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие практические рекомендации, которые адресованы учителям начальных классов:

1. Учитель начальных классов должен прояснить свои мотивы и личностные ценности, их связь со своими профессиональными ценностями. Это может произойти в результате самонаблюдения и рефлексии, когда в решении самых разных проблемных ситуаций он обнаруживает проявление своих имплицитных и вполне осознаваемых представлений о природе ребёнка, о влиянии его личности на него.

2. В этой связи важно осознавать свои доминирующие мотивы и их влияние на свои действия. Это может привести к пониманию позитивной роли личностных ценностей доброты и универсализма в противоположность ценностям власти и достижений. Указанные ценности проявляют себя в гуманистической или индивидуалистической (эгоистической) направленности личности.

3. Педагог должен осознавать, что гуманизм составляет истинно человеческую направленность и находится в основе воспитания и обучения. Доброжелательность и безоценочное отношение к ученику всегда находят у последних положительный отклик, если они являются неподдельными и подкреплены аутентичностью и позитивной Я-концепцией учителя.

4. Понимая неизбежность возникновения элементов манипулирования во взаимодействиях с учащимися, педагог, вместе с тем, должен отдавать себе отчёт в том, что манипуляция, так или иначе, является насилием над свободной волей другого и пагубна для личности самого манипулятора. Манипулятивное поведение может быть проявлением неуверенности педагога в себе, его неадекватной самооценки и мотива власти. При этом следует помнить, что желание педагога предстать перед учащимися властным, всёзнающим, добреньким, самоутвердиться за их счёт, менее продуктивно, чем его искренность и самопринятие.

4.Рефлексия ценностно-смысловых оснований своей деятельности, обнаружение личностного смысла своей деятельности может способствовать преодолению синдрома «эмоционального сгорания», сопутствующего профессии педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что овладению педагогическим мастерством способствует устойчивый интерес и склонность к работе с молодежью, наблюдательность и терпеливость, способность к анализу, систематизации и обобщению, творческое воображение и педагогический такт, а также эмоциональная стабильность и высокая степень стрессоустойчивости.

К современному учителю предъявляется много требований, в том числе и мораль, высокая цивилизованность, требовательность, принципиальность, вера в способности детей, полная самоотдача, великодушие. Преподаватель должен быть заинтересованным, проявлять свои возможности и талант в специализации, сочетая с педагогическим опытом, с добавлением творческого отношения. Задача учителя – соблюдение интеллигентности, то есть служить примером меры культуры, соединенной с моралью.

Основным объектом деятельности учителя является - ребенок, действие которого он согласует, оценивает и согласует. Разумеется, любой человек общается, но только у учителя общение является основой деятельности.

В связи с этим учитель должен обладать следующими свойствами:

- профессиональная компетентность;
- социально - психологическая компетентность;
- рефлексивная компетентность (умение оценить себя глазами других);
- организаторская способность;
- авторитет.

Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности, который отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей [48].

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и

предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Смысл педагогической деятельности выявляется в деятельности, которую осуществляют её представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всех формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.д.), но не сводится ни к одной из них, обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности.

Одним из наиболее значимых личностных ресурсов учителя посредством которого может быть преодолен синдром профессионального выгорания – это внутренняя мотивация.

Интересен вопрос соотношения «внутренней мотивации» и «внешней мотивации». Деятельность человека находится под влиянием мотивов, возникающих при замкнутом взаимодействии человека и задачи, но бывает, что и мотивов, возникающих при открытом взаимодействии человека и задачи (внешняя среда задействует мотивы, побуждающие человека к решению задачи).

В жизни нет четких разграничений «внутренней» и «внешней» мотиваций. Некоторые мотивы в одних ситуациях порождены «внутренней»

мотивацией, а в других - «внешней». Иногда мотив одновременно порожден разными системами мотивации. Отсюда, управление должно опираться на «внешний» тип мотивации, но принимая во внимание и возникновение «внутренней» мотивации.

Чаще всего, мотивацию рассматривают как психический процесс регулирующий деятельность, как причину какого - либо действия, как слаженный механизм, определяющий направление и способы воплощения конкретных форм деятельности.

Мотивация – это сила вызывающая поведение необходимое для совершения действия. Мотивация не всегда является позитивной или созидательной. В зависимости от этого люди тоже могут быть мотивированы на положительные или отрицательные поступки.

Мотивация труда — это одно из основных средств повышения труда. Для мотивирования личности используются различные средства, которые имеют различную значимость для данной личности.

Стимулы являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов могут выступать, как предметы, так и действия других людей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий. Человек реагируя на многие стимулы может их не осознавать.

Вторая глава выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальной работе.

Исследование проводилось на базе КГУ «Гимназия им. С. Мауленова отдела образования города Костаная» Управления образованием Костанайской области.

Цель эмпирического исследования - изучить особенности мотивации профессиональной деятельности учителей начальных классов с разным уровнем успешности.

Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности мотивационной сферы учителей начальных классов;
- 2) проанализировать связь между мотивационной сферой и результатами деятельности;
- 3) выявить способы и пути развития мотивационной сферы;
- 4) разработать рекомендации на основе результатов исследования.

Участниками стали учителя начальных классов в количестве 60 человек.

Анкетные данные подтверждают такой вывод. Педагоги, более удовлетворённые своим трудом в незаконченном предложении «Больше всего в моей работе мне нравится, что ...» отметили (в большинстве случаев), что они не мыслят себя без этой работы. Как о самом непривлекательном в своей работе, наряду с низкой зарплатой и «бумажной работой», они говорят о необходимости заниматься разбирательством конфликтов. Самыми важными качествами, помогающими им в работе, они считают: доброжелательность, терпимость, умение прощать, любовь к детям, способность понимать и сопереживать (качества перечислены по частоте встречаемости). Интересно отметить также, что самой серьёзной помехой в своей работе они считают отсутствие из-за материально-бытовых забот достаточного времени на то, чтобы больше отдаваться работе.

Таким образом, можно говорить о преобладании у педагогов моральной мотивации, которая выражается в альтруистическом поведении, в противоположность прагматической морали и эгоистическому поведению.

В исследованиях установлено, что мотивы достижения и аффилиации противостоят друг другу, и один из этих мотивов обычно возрастает за счёт другого. В то же время для поведения педагога (ситуация близкая характеру взаимодействия психолога с группой) наиболее благоприятной является комбинация мотивов с высокой ориентацией на успех (достижение) и на аффилиацию.

В структуре мотивации учителей начальных классов доминируют

мотивационные типы безопасность, конформность, доброта и универсализм, наименее значимыми выступают – стимуляция, гедонизм и власть.

Значимость ценностей сохранения и самопреодоления (безопасности, конформности, доброты и универсализма), возрастает за счёт уменьшения значимости ценностей самовозвышения (власть, достижения) и открытости изменениям (самостоятельность, стимуляция).

Преобладание ценностей сохранения и самопреодоления, выражающих главным образом интересы группы – в противоположность индивидуалистическим интересам, отражает консерватизм и гуманизм педагогов, а также отсутствие выраженного стремления к самостоятельности и достижениям, что не обязательно препятствует эффективному выполнению их деятельности.

Учителя начальных классов, удовлетворённые своей будущей профессией отличаются большей значимостью для них гуманистических ценностей, а структура их личностных ценностей является более гармоничной, в ней отсутствуют противоположные доминирующие ценности.

Результаты эмпирического исследования и их анализ приводят к следующим выводам:

1. В структуре мотивации учителей начальных классов доминируют мотивационные типы безопасность, конформность, доброта и универсализм, наименее значимыми выступают – стимуляция, гедонизм и власть.

2. Значимость ценностей сохранения и самопреодоления (безопасности, конформности, доброты и универсализма), возрастает за счёт уменьшения значимости ценностей самовозвышения (власть, достижения) и открытости изменениям (самостоятельность, стимуляция).

3. Преобладание ценностей сохранения и самопреодоления, выражающих главным образом интересы группы – в противоположность индивидуалистическим интересам, отражает консерватизм и гуманизм педагогов, а также отсутствие выраженного стремления к самостоятельности

и достижениям, что не обязательно препятствует эффективному выполнению их деятельности.

4. Учителя начальных классов, удовлетворённые своей будущей профессией отличаются большей значимостью для них гуманистических ценностей, а структура их личностных ценностей является более гармоничной, в ней отсутствуют противоположные доминирующие ценности.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие **практические рекомендации**, которые адресованы учителям начальных классов:

1. Учитель начальных классов должен прояснить свои мотивы и личностные ценности, их связь со своими профессиональными ценностями. Это может произойти в результате самонаблюдения и рефлексии, когда в решении самых разных проблемных ситуаций он обнаруживает проявление своих имплицитных и вполне осознаваемых представлений о природе ребёнка, о влиянии его личности на него.

2. В этой связи важно осознавать свои доминирующие мотивы и их влияние на свои действия. Это может привести к пониманию позитивной роли личностных ценностей доброты и универсализма в противоположность ценностям власти и достижений. Указанные ценности проявляют себя в гуманистической или индивидуалистической (эгоистической) направленности личности.

3. Педагог должен осознавать, что гуманизм составляет истинно человеческую направленность и находится в основе воспитания и обучения. Доброжелательность и безоценочное отношение к ученику всегда находят у последних положительный отклик, если они являются неподдельными и подкреплены аутентичностью и позитивной Я-концепцией учителя.

4. Понимая неизбежность возникновения элементов манипулирования во взаимодействиях с учащимися, педагог, вместе с тем, должен отдавать себе отчёт в том, что манипуляция, так или иначе, является насилием над

свободной волей другого и пагубна для личности самого манипулятора. Манипулятивное поведение может быть проявлением неуверенности педагога в себе, его неадекватной самооценки и мотива власти. При этом следует помнить, что желание педагога предстать перед учащимися властным, всёзнающим, добреньким, самоутвердиться за их счёт, менее продуктивно, чем его искренность и самопринятие.

4.Рефлексия ценностно-смысловых оснований своей деятельности, обнаружение личностного смысла своей деятельности может способствовать преодолению синдрома «эмоционального сгорания», сопутствующего профессии педагога.

Повышение профессионального уровня педагогов соответствующего запросам современной жизни является и необходимым условием модернизации образования.

Проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности — одна из основных в психологии. На фоне повышенного внимания к этой проблеме особую актуальность приобретает вопрос об устойчивой мотивации профессиональной деятельности учителей.

Поэтому необходимо поддерживать систему моральных и материальных условий для привлечения учителей к школе и для поддержания интереса работающих учителей к школе. Для получения продуктивной деятельности в современной школе, важно создавать условия для удовлетворения мотивов и потребностей учителей.

Путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Это подтверждают и ученые — психологи, и многие экспериментальные исследования.

Зная то, чем руководствуется человек в своем поведении, какие мотивы побуждают его к деятельности, можно разработать систему форм и методов управления им. Для этого надо знать, как происходит мотивирование людей.

По проведенным исследованиям некоторые учителя находятся в депрессивном состоянии. Современное общество предъявляет к учителям

новые требования, которые они не всегда могут выполнить, и которые не всегда могут быть оценены в полной мере т. е. это низкая заработная плата. Когда возрастает ответственность часть учителей имеют склонность стремиться не соответствовать этим требованиям, а избежать возможных замечаний и наказаний, избежать критики со стороны администрации школы и коллег.

Вместе с тем можно отметить, что большинство опрошенных осознанно подходили к выбору профессии и у них высок интерес к своей профессии, и они имеют огромное желание учить детей.

Положительным фактором способствующим росту профессиональной мотивации учителей является возможность дать им наиболее полно реализовать себя именно в данной профессии. Но у некоторых педагогов наблюдается стремление к карьерному росту и достижению престижа.

С учетом проведенных исследований можно выявить следующие особенности формирования мотивации профессиональной деятельности учителей:

- усилить личностный смысл профессионального развития; развивать и поддерживать положительное отношение к труду; формировать способность получать удовольствие от своей профессии и труда;

- внедрять новые технологии и механизмы формирования и развития мотивации профессиональной деятельности учителей путем стимулирования их труда: создавать эмоционально — благоприятную мотивационную среду;

- давать учителям высказывать свои точки зрения чтобы поддерживать у них чувство включенности в образовательный процесс;

- создать условия для того чтобы работа была для них интересной.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Изд-во «Питер», 2001. - 272 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Изд-во «Питер», 2001.-288 с.
3. Артур, Р. Большой толковый психологический словарь / Р. Артур [Пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]. - М.: Вече: АСТ, 2000.
4. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности / А.Г. Асмолов. - М.: Академия, Смысл, 2007. - 528 с.
5. Бакурадзе, А. Факторы мотивации / А. Бакурадзе // Директор школы, №1. 1997.
6. Бакурадзе, А.Б. Мотивация труда педагогов: [метод. пособие] / А.Б. Бакурадзе. отв. ред. М. А. Ушакова. - М.: Сентябрь, 2005 (ППП Тип. Наука). - 188 с.
7. Богомолов, А.М. Связь интенсивности психологической защиты личности с процессом самореализации / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. - 2018. - № 2. - С. 30-35.
8. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М, 1995.
9. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко.- СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 672
10. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2006. - 304 с.
11. Боровикова, С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Боровикова. – М.: Просвещение, 2004. – 151 с.
12. Боршевицкая, Л. А. Мотивация педагогов: средства, направленные на развитие личности / Л.А. Боршевицкая // Директор школы. - 2019. - №

10. - С. 25-30.
13. Виллюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. - М.: МГУ. 1990.
14. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336с.
15. Волочков, А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности Текст. / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. 2019. - Т. 25. - № 2. - С. 17 -23.
16. Воспитание младшего школьника: Пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей /Сост. Л.В. Ковинько-4-е изд.-М.: Издательский центр «Академия», 2000.
17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
18. Галстян, О.А. Классному руководителю об учёте индивидуальных особенностей, учащихся в воспитательном процессе / О.А. Галстян // Педагогическая лаборатория. 2020. - № 2 (10). С. 8-11.
19. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003 .
20. Гафнер, В. Профессиональная деформация и компетентность педагога // ОБЖ. 2004. - Окт. - С. 22-24.
21. Гордиенко, В.Н. Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью. Монография / В.Н. Гордиенко. – Иркутск, 2009. С.382.
22. Демина, А. Д. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения: учебное пособие / А.Д. Демина. – М.: Просвещение, 2006. – 236 с.

23. Ершова, Л.В. Специфика социального интеллекта преподавателей высшей школы / Л.В. Ершова // Психологическая подготовка педагога в России: история и современность. – СПб, 2006.
24. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2009. -384с.
25. Зинченко, В.П. Живое Знание: психологическая педагогика / В.П. Зинченко. - Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. Самара: Самарский Дом Печати, 1998. – 296 с.
26. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2017. 512с.
27. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2016. – 640 с.
28. Казанская, В.Г. Психическое здоровье как результат воспитания. Понятие о психическом здоровье школьника / В.Г. Казанская. URL: <http://www.piter.com>
29. Камарова, Н. Мотивация труда и повышение эффективности работы / Н. Камарова // Человек и труд. №10, 2007.
30. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. - СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
31. Климов, Е.А. Как выбирать профессию? Учебное пособие / Е.А. Климов. - М.; Академия, 2009 - с. 252.
32. Климов, Е. А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд Текст.: учеб. пособие / Е. А. Климов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. М.: МПСИ: Флинта, 2017. - 320 с.
33. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2007. – 992 с.
34. Крутецкий, В.В. Психология обучения и воспитания школьников / В.В Крутецкий. - М.: Просвещение, 2006

35. Ксензова, Г. Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя / Г.Ю. Ксензова. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
36. Кузнецова, Е. Г. Личностные ценности: понятие, подходы к классификации / Е.Г. Кузнецова // Вестник ОГУ №10, октябрь, 2010.
37. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
38. Куликова, Т.И. Классный руководитель: профессиональная компетентность и психологическая культура: монография / Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008.
39. Куликова, Т.И. Программа социально-психологического тренинга по формированию полиэтнической компетентности классного руководителя / Т.И. Куликова. - Тула, 2019.
40. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. - М., 1997.
41. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр.изд. / Д.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2016. - 487с.
42. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) / Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1997. № 1. С. 20 – 27.
43. Лефрансуа, Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа. - СПб: "ОЛМА-ПРЕСС", 2005.
44. Литвин, С.Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей / С.Д. Литвин. - М., "Просвещение", 1997
45. Магомедов, П.Ш. Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя. Дисс.канд.психол.наук / П.Ш. Магомедов. - Махачкала, 2007.

- 46.Макаревич, Р. А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися: учебное пособие / Р.А. Макаревич. - СПб.: Питер, 2017. - 267с.
- 47.Маликовская, Н. Развитие мотивации к профильному обучению / Н. Маликовская // Учитель. 2019. - № 2. С.13-17.
- 48.Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар, фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- 49.Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016.
- 50.Мещерякова, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: «Олма- Пресс» 2004.
- 51.Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности: Учебно-методическое пособие / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. - СПб.: КАРО, 2016. - 272 с.
- 52.Наличаева, С.А. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер у педагогов средней и высшей сферы. Педагогические науки / С.А. Наличаева. - 2019. - №1 стр. 127-137
- 53.Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. - М.: Флинта, 2019.
- 54.Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. - М.: «ВЛАДОС» 2007.
- 55.Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. - М.: Владос 2000.
- 56.Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М, 1990. -915 с.
- 57.Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности: монография / В.Е. Орел. - Ярославль: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. - 330с.
- 58.Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Вузов / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

59. Орлов, А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. - 2020. - №1. С. 16-26.
60. Петрушихина, Е.Б. Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися / Е.Б. Петрушихина // Психологи-ческая наука и образование www.psyedu.ru. 2019. - № 2. С. 34-47.
61. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 2007. – 272 с.
62. Приходько, О.Г. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / О.Г. Приходько. - М., 2014.
63. Пряжников, Н.С. Стратегии преодоления синдрома "эмоционального выгорания" в работе педагога / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. - № 2.- 2017. - С.103.
64. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гипенрейтер и М.В. Фаликман. - М.: Издательство АСТ, 2009.
65. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. - 480 с.
66. Реан, А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей: учебное пособие / А.А. Реан. – СПб.: Мирт, 2018. – 249 с.
67. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования. [пособие для шк. психологов по работе с учителями и пед. коллективом] / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 496 с.
68. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.- 712с.
69. Рубцов, В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / В.В. Рубцов // Психология образования в XXI веке: теория и

- практика. Материалы конференции. - ВГСПУ «Перемена», 2021.
https://psyjournals.ru/education21/issue/54103_full.shtml
- 70.Савостьянов, А. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя / А. Савостьянов // Народное образование. - 2018. - №7. - С. 213-224.
- 71.Самыгин, С. И. Психология развития, возрастная психология для студентов вузов / С.И. Самыгин, А.В. Волочай, Н.Г. Гончарова. - Ростов-н/Д: Феникс, 2019.
- 72.Семенова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагогов / Е.М. Семенова. - М.: Ин-т психотерапии, 2019. - 210 с.
- 73.Сенг, Х. Ким. 1001 способ мотивации / Ким Х. Сенг. - "РОСМЭН-ПРЕСС". - М. 2004 - С. 9-10, 20-23.
- 74.Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. - М.; Академия, 2004. - с. 385
- 75.Сыманюк, Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов / Э.Э Сыманюк // Мир психологии. - 2018. – №3. - С. 202-207.
- 76.Сыманюк, Э. Э. Стратегии самосохранения личности / Э.Э Сыманюк // Мир психологии. - 2019. - № 1. - С. 156-162.
- 77.Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.У. Такман. - М.: Прогресс, 2000.
- 78.Физиологические и психические основы труда: учебное пособие / Под ред. А. Б. Леонова. - СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 138 с.
- 79.Франкл, В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / Доктор и душа / В. Франкл. - СПб.: Ювента, 1997. С. 13 – 152.
- 80.Фролов, И.В. Место и роль ценностей в жизни личности и общества / И.В. Фролов // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002.
- 81.Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - СПб.: Питер; М.: Смысл. 2-е изд., 2017. - 860 с.
- 82.Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. -

СПб, 2001.

83. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2003.
84. Шевардин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. - М.: "Дрофа", 2005.
85. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. - Ростов -н/Д: Феникс, 2000.
86. Шульга, Т.И. Психология учащихся начального профессионального образования / Т.И. Шульга. - М. Академия, 2008.