

Наталья Макаренко, Светлана Устименко

Особенности мотивации педагогической деятельности в условиях инновационного обучения

Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy 17 (4), 39-53

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Наталья Макаренко (Natalya Makarenko)

e-mail: Ola-49@bigmir.net

Светлана Устименко (Svetlana Ustimenko)

e-mail: wellbook@rambler.ru

Криворожский государственный педагогический институт Государственного высшего учебного учреждения „Криворожский национальный университет, Украина (Instytut Pedagogiczny Państwowego Uniwersytetu w Krzywym Rogu, Ukraina)

Особенности мотивации педагогической деятельности в условиях инновационного обучения

SUMMARY

The peculiarities of teaching motivation under the conditions of innovative education

The article focuses on the issue of motivation of teachers faced with innovative education. The article contains an analysis of theoretical approaches to motivation and reasons in various psychological trends as well as the results of empirical investigation. Motivation is regarded by the authors of the article as a system of impulses enhancing human behavior, and the problems faced by contemporary teachers are analysed from this perspective. The conclusion of the research is that internal (or intrinsic) motivation prevails nowadays. This type of motivation leads to self-improvement, which corresponds with the requirements of educational work. Simultaneously, the vast majority of teachers possess mostly external (or extrinsic) motivation, directed towards economic reward. Motivation reflecting commitment to educational activities is scarcely represented, which decreases the level and quality of the latter. More than one in three teachers are reluctant to engage in innovative activities. The conducted survey gives us an insight into the dynamics of motivation of educational work depending on professional experience.

Key words: motivation, impulse, innovative activity, integrative motivation, self-improvement, organisation of educational work.

Введение

Каждый, кто обращается сегодня к проблеме мотивации, оказывается в ситуации неопределенности, поскольку в психологической науке не существует однозначного подхода к пониманию мотивации и мотивов. Как указывает Е. Ильин (2006) мотивация рассматривается то как совокупность факторов, направляющих поведение (Ж. Годфруа,

1992), то как совокупность мотивов (К. Платонов, 1986), то как систему процессов психической регуляции деятельности (М. Магомед-Эминов, 1998), то как систему процессов, побуждающих деятельность (В. Вилюнас, 1990)¹ и этот ряд можно было бы продолжить. То же самое можно отнести и к трактовке мотивов. Во многих публикациях по этой проблеме указывается, что в современной психологии термин мотив используется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность человека². Такое понимание мотива позволяет относить к данному понятию широкий круг психических явлений: потребности и интересы, личностные свойства, идеалы, цели и намерения. Более того, в психологическом словаре мотив определяется во-первых, как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека (совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность); во-вторых, как побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; в-третьих, как осознаваемая причина, лежащая в основе действий и поступков личности³.

Из приведенных выше определений видно, что понятие мотив трактуется то широко, то узко, то сводится к психическим явлениям (эмоции, идеалы, цели и др.), то даже к материальным предметам, то рассматривается как фактор, то как побуждение, то как причина. Общим во всех указанных подходах является то, что все они подчеркивают побуждающую и направляющую активность человека функцию мотивации. Такая неоднозначность трактовки понятий мотивация и мотив усложняет их использование при создании условий для их формирования на практике.

Анализ литературы

Не будем вдаваться в исторический экскурс, ограничимся указанием на основные подходы к трактовке понятий мотивация, мотивы и роль мотивационных факторов в детерминации поведения человека, представленных в основных направлениях современной психологической науки. Одной из первых теорий, обратившихся к проблеме мотивации, как известно, стала гормическая теория, разработанная в к. XIX – нач. XX столетия У. Макдауголлом (1923), который в мотивационной структуре выделил два аспекта: побудительно-мотивационный и познавательно-исполнительный. Побудительно-мотивационный определялся как совокупность инстинктов, наделенных гормо (horme – побуждение), т.е. стремлением к достижению цели. Выделенные им инстинкты охватывали поведенческие реакции от инстинкта строительства, самоунижения и самоутверждения до биологически обусловленных форм поведения.

Идея инстинктивного происхождения человеческой мотивации нашла свое отражение в психоаналитических теориях, где роль ведущего мотива отводилась инстинктам и влечениям. Согласно с теорией З. Фрейда (1895) человеческие побуждения определяются сексуальным влечением (либидо) и стремлением к агрессии, разрушению (мор-

¹ Е. П. Ильин, *Мотивация и мотивы*, Санкт-Петербург Питер 2006, с. 18.

² *Психология. Словарь*, ред. В.В. Давыдов и др., Москва 1983, с. 198–199.

³ *Психология. Словарь*, ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Москва 1990, с. 219–220.

тидо), которые, будучи вытесненными в сферу бессознательного, динамизируют поведение человека. Бихевиоризм, объясняя поведение человека, обращается к понятию промежуточных переменных, введенных Э.Толменом в схему поведенческих реакций, среди которых он выделяет в том числе и мотивационные факторы.

Наиболее многочисленными оказались когнитивные теории мотивации, разработанные в XX столетии, особенно во второй его половине. Представители этих теорий Дж. Роттер (1954), Г. Келли (1955), Х. Хекхаузен (1956), Дж. Аткинсон (1964), Д. Кле-ланд (1971) и др. отошли от абсолютизации бессознательного в качестве детерминации поведения человека и сконцентрировались на исследовании роли сознательной мотивации поведения человека. Во многих из этих теорий рассматриваются когнитивные факторы, детерминирующие человеческое поведение, придается значение социальным потребностям, потребностям в достижении жизненных целей, мотивации достижения успеха и избегания неудач, когнитивному диссонансу, характеризующему рассогласование между представлением о реальности и самой реальностью и другим жизненно важным явлениям.

Особенно четко эта идея представлена в гуманистической психологии в работах Г. Оллпорта (1937), А. Маслоу (1954, 1998), К. Роджерс (1959, 1994) и др. Широко известная теория самоактуализации А. Маслоу признает основной потребностью человека потребность добиться полного осуществления своих способностей и личностного потенциала. Выделяя в структуре мотивации мотивы Д (дефицитарные) и мотивы Б (бытийные), А. Маслоу указывает, что именно вторая группа мотивов связана со стремлением к самоактуализации и характеризует самоактуализирующихся личностей. Идея реализации своего потенциала характерна и для К. Роджерса, который основным регулирующим поведение человека мотивом, считал потребность в актуализации, т.е. потребность в развитии своих способностей ради осуществления личностного роста⁴. Проведенный обзор основных теорий, которые пытались определить факторы, регулирующие поведение человека, свидетельствуют об эволюции идеи о роли бессознательного в мотивации до признания сознательной детерминации поведения высшими жизненными целями, стремлением к самореализации личностного потенциала. Однако, не все психологи согласны с тем, что мотивы способны динамизировать поведение. Так, польский психолог К. Обуховский (1972) утверждает, что к факторам, которые динамизируют поведение, не относятся ни мотивы, ни установки, поскольку они только направляют поведение, но “[...]существенными динамическими факторами являются, следовательно, потребности”, а мотив выполняет только направляющую и контролирующую функцию поведения человека (Обуховский, 1972, с. 63)⁵.

В отечественной психологии тоже не существует единого подхода к пониманию мотива, несмотря на довольно значительное количество проведенных исследований в этой области. Так, начиная с С.Л. Рубинштейна, мотив рассматривается как внутреннее осознанное побуждение, отражающее готовность человека к деятельности. Данный автор отмечал, что мотивация – это через психику реализующаяся дереминация. “Мотивация – это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через мотивацию человек включен в контекст действительности.”

⁴ Р.С. Немов, *Психология*, Кн. 1, Москва 1994, 576 с.

⁵ К. Обуховский, *Психология влечений человека*, Москва 1972, с. 63.

(С. Рубинштейн, 1969, с. 370)⁶. Это принципиальное положение характеризует в целом подход отечественных психологов к исследованию мотивации. в соответствии с таким подходом мотивы поведения человека ищут не в присущей ему некоей внутренней силе или побуждении, а в связи его с действительностью и деятельностью как социальным феноменом. Однако, невзирая на единую методологическую основу, трактовка мотивов у разных исследователей различна. Одни психологи указывают на связь мотива с потребностями человека как, например, Л. Божович (1968), П. Симонов (1987), С. Рубинштейн (1946, 1989), другие, как К. Платонов (1972) рассматривают в качестве мотива личностные свойства (диспозиции), мировоззрение, установки, идеалы; некоторые из них как В. Асеев (1976), Р. Немов (1994), В. Ковалев (1988) мотив определяют как один из видов побуждений наряду с целями, интересами, стремлениями. в качестве цели рассматривает мотив А. Леонтьев (1983), допуская, что возможно совпадение понятий мотив и цель, что “[...] их совпадение есть вторичное явление: либо результат приобретения самостоятельной силы, либо результат осознания мотивов, превращающего их в мотивы-цели.” (А. Леонтьев, 1983, с. 211).⁷ Далее он отмечает, что одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл и называются смыслообразующими мотивами, а другие выполняют роль побудительных факторов, которые лишены смыслообразующей функции и он называет их мотивами-стимулами.

Хотя такая точка зрения и поддавалась критике со стороны Л. Божович, В. Ковалева и других как недостаточно обоснованная, она является довольно распространенной в отечественной психологии. По мнению А. Леонтьева, разведение функций смыслообразующих и побуждающих мотивов позволяет рассматривать мотивационную сферу личности как иерархизованную. Мотивы как цели определяет и П. Якобсон, один из первых исследователей данной проблемы, указывая на то, что мотивы – это цели, порождаемые желаниями, стремлениями, которые превращаются для человека в побуждение к действиям (П. Якобсон, 1969)⁸. На связь мотивов и целей указывает Л. Анциферова, отмечая, что основной характеристикой деятельности является ее мотив, то ради чего человек стремится к определенной цели (потребность, желание, интересы человека). Характерное для А. Леонтьева понимание того, что воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет приобретает свою побудительную силу и направляющую деятельность функцию, т.е. становится мотивом, встречается и у С. Рубинштейна, который считал, что “В процессе отражения явлений внешнего мира происходит и определение их значений для индивида и тем самым его отношения к ним (психологически выражающееся в форме стремлений и чувств). в силу этого предметы и явления внешнего мира выступают не только как объекты познания, но и как двигатели поведения, как его побудители к действию – мотивы (С. Рубинштейн, 1957, с. 244)⁹. При этом данный автор подчеркивал сложность, многоуровневость психической детерминации, указывал на наличие в структуре мотивации как осознаваемых, так и неосознаваемых мотивационных тенденций.

Таким образом, в качестве мотивов рассматриваются и цели деятельности, и даже предметы внешнего мира, которые при определенных условиях могут выступать как мотивы.

⁶ Е. П. Ильин, *Мотивация и мотивы*, Санкт-Петербург 2006, с. 18.

⁷ *Психология. Словарь*, ред. В. В. Давыдов и др, Москва 1983, с. 198–199.

⁸ П. М. Якобсон, *Психологические проблемы мотивации поведения*, Москва 1969, с. 18.

⁹ С. Л. Рубинштейн, *Бытие и сознание*, Москва 1957, с. 244.

Исходя из описанного понимания мотивации как системы побуждающих активностей человека факторов, в качестве которых могут выступать как внутренние психические явления, так и предметы, и другие внешние стимулы, в психологии выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация определяется внешними условиями и системой разнообразной стимуляции, а внутренняя связывается с потребностями, интересами, желаниями, влечениями. Столь же разнообразны и выделяемые исследователями функции мотивов. Е. Ильин в своем обзоре указывает на десять функций, среди которых не только побуждающая и направляющая деятельность человека, но и контролирующая, и смыслообразующая, и многие другие (Е. Ильин, 2006).

Таким образом, анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о многообразии теоретических подходов к пониманию мотивов как в зарубежной, так и в отечественной психологии. к мотивам относят самые разные психологические явления: идеи, чувств и переживания (Л. Божович, 1968), потребности, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен, 1986), установки (А. Ковалев, 1969; А. Маслоу, 1954), психические свойства и состояния (К.К. Платонов, 1986), предметы внешнего мира (А. Леонтьев, 1971, 1975) широкий круг таких мотивационных образований как интересы, идеалы, стремления, чувства, моральные убеждения, привычки и потребности (П. Якобсон, 1969). Несмотря на эти отличия, отечественные психологи рассматривают систему побудительных факторов в связи с социальными условиями и сознательной деятельностью человека.

Система доминирующих мотивов определяет, согласно с точкой зрения Л. Божович, направленность личности. Связь мотивов с направленностью подчеркивает большинство отечественных психологов; все исследователи соглашались с тем, что именно направленность характеризует систему избирательных отношений личности к действительности, которые проявляются в мотивах. Проблема направленности личности достаточно широко освещена в трудах С. Рубинштейна (1983), К. Платонова (1972, 1986), А. Ковалева (1969), Л. Божович (1969), Н. Левитова (1964) и др. Профессионально-педагогическая направленность и профессиональная мотивация отражена в исследованиях В. Сластенина (1976), А. Марковой (1993, 1996), Н. Кузьминой (1990), Л. Митиной (1994, 1998), А. Вербицкого (1986), М. Савчин (2006), А. Щербакова (1967). Так, Н. Кузьмина отмечает, что направленность учителя характеризуется системой интересов, к которым она относит интерес к самим ученикам, интерес к педагогической профессии, склонность к педагогической деятельности, заинтересованность в творчестве, осознание своих возможностей (1990). А. Байметов (1967) выделяет три группы мотивов педагогической деятельности: мотивы долженствования; мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом; мотивы увлеченности общением с детьми. По данным авторов, только 11% опрошенных учителей имеют третий тип мотивации в качестве ведущей, хотя ее преобладание еще не является гарантией эффективности педагогической деятельности, выявлена связь между типом мотивации и склонностью к стилю педагогического руководства. Первый тип мотивации в большей степени связан со склонностью к авторитарному стилю, третий – к либеральному, а отсутствие преобладания по одному из типов мотивации связано с демократическим стилем руководства¹⁰. в исследованиях украинского психолога А. Семиченко выявлена трехуровневая структура мотивационной сферы педагога, характеризующаяся такими

¹⁰ Е. П. Ильин, *Мотивация и мотивы*, Санкт-Петербург 2006, с. 279–280.

параметрами, как сознательность, активность и центрация на потребностях. Соответственно, первый уровень отражает центрацию учителя на своих потребностях, а учащиеся и преподаваемый предмет станут способом удовлетворения этих потребностей и только третий уровень характеризуется центрацией педагога на потребностях учащихся, что является важным условием эффективности педагогической деятельности (В. Семиченко, 2004). Среди мотивов педагогической деятельности выделяет мотивы власти, которые соотносятся с определенной системой действий педагога. к данному виду мотивов относится власть вознаграждения, власть наказания, нормативная власть, власть эталона, власть знатока, информационная власть (Н. Аминов, 1990).

Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, определяется не одним отдельно взятым мотивом, а имеет полимотивированный характер. Закономерно, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию в деятельности педагога. к внешней мотивации относят мотивацию, непосредственно не связанную с педагогической деятельностью, а именно, мотивацию материального вознаграждения, мотивацию одобрения, престижа, мотивацию карьерного роста и т.п. Внутренняя мотивация характеризуется системой мотивов, непосредственно связанных с деятельностью учителя – это интерес к педагогической профессии, ориентация на процесс и результат педагогической деятельности, мотивы профессионального и личного роста.

Кроме того, важным внутренним мотивом является также мотив самосовершенствования и самоактуализации. Последние из перечисленных мотивов приобретают особенное значение на современном этапе развития образования в связи с его ориентацией на инновационную деятельность, которая предъявляет высокие требования к психологической готовности педагога осуществлять свою деятельность в новых условиях. Психологическая готовность к инновационной деятельности предполагает и мотивационную готовность, которая проявляется в стремлении к профессиональному и личностному самосовершенствованию, к овладению новыми технологиями обучения, перестройке системы взаимоотношений с учащимися, преодолению стереотипов в деятельности педагога, к собственному творческому росту. в конечном итоге она требует ломки сложившихся в практике способов выполнения педагогической деятельности, что может вызывать сопротивление определенной части педагогов, как правило, с большим стажем работы. О важности данной проблемы свидетельствуют публикации последних лет в зарубежной и отечественной литературе. Так, актуальным проблемам в системе образования, поискам новых теорий и идей посвящены работы Cz. Banach, A. Rajkiewicz, (2002, с. 125–134); причины трудностей в распространении педагогических знаний анализируются в исследованиях J. Kędzierskiej (2011, с. 121–128); на важность связи теории и практики в подготовке педагогов и значение выбора современных педагогических парадигм в образовательной теории и практике указывают Н. Kwiatkowska (2012, с. 474–489), D. Klus-Stańska (2010), I. Majcher (2009, с. 369–374), W. Starnawski (2012, с. 364–375), B. Śliwerski (2012, с. 63–84); проблемы развития творческого потенциала будущих педагогов представлены в работе K. J. Szmidt (2005); о связи теории и практики в контексте инклюзивного обучения говорится в исследованиях Z. Zasłona (2014, с. 13–24); в исследованиях Т.В. Сенько (2015, с. 504–512) огромное внимание уделяется модели «учителя учителей» в современной высшей школе.

В отечественной психологии проблемы инновационной деятельности в сфере образования представлены в работах И. Беха (2005), О. Гуменюк (2008), И. Дичковской (2004), Т. Щербан (2014) и др. в то же время в психологии еще недостаточно изучены особенности деятельности педагогов в новых условиях, основная часть публикаций

по данной теме, как видно из анализа, относится к 80-90-м годам прошлого столетия. Предполагается, что данное исследование дополнит имеющиеся материалы по данной проблеме.

Методы исследования

Наше исследование проходило в период с сентября 2013 года по декабрь 2014 года. Выборка формировалась из слушателей курсов повышения квалификации учителей при педагогическом институте Криворожского национального университета. Состав выборки – 165 человек. Исследование проходило в три этапа. На первом был проведен мониторинг проблем, которые являются для работников учреждений образования наиболее актуальными, требующими разъяснения и психолого-педагогических рекомендаций по решению. На втором этапе – определена стратегия исследования (констатирующая, устанавливающая причинно-следственные связи). На третьем – проведен сбор и обработка информации, полученной в ходе исследования. Основными *методами* исследования были *опрос* и *анкетирование*.

С целью изучения ведущей мотивации педагогической деятельности использовался «Опросник мотивационных источников» Д.Е. Барбуто, Р. Сколла (перевод Е. Сидоренко)¹¹. Для анализа респондентам предлагался перечень из 30 возможных утверждений, которые было необходимо оценить с точки зрения актуальности по шкале от -2 баллов (крайне неверно) до +2 баллов (очень верно). в бланке ответов, где вопросы сгруппированы по типам мотивации, необходимо подсчитать сумму баллов по каждому из пяти типов. Результат может быть как положительный, так и отрицательный. в результате получается информация, характеризующая преобладание одного или нескольких *типов мотивации* из пяти возможных:

- *внутренняя мотивация* (направленность на процесс);
- *внешняя мотивация* (направленность на материальное вознаграждение);
- *внешняя мотивация* (направленность на одобрение другими);
- *внутренняя мотивация* (направленность на самосовершенствование, самореализацию);
- *интегративная мотивация* (направленная на согласованность целей работника с целями учреждения).

Оптимальными для педагогической деятельности является преобладание мотивации внутренней, характеризующей направленность на процесс и на самосовершенствование, самореализацию.

В ходе анкетирования задавался вопрос о наиболее актуальных проблемах педагогической деятельности и преобладающих мотивах учебной деятельности по каждой возрастной категории школьников.

Результаты исследования и их анализ

Следует отметить, что предварительный мониторинговый опрос (выборка составила 275 учителей городских общеобразовательных школ) показал *следующий результат*:

¹¹ Е.В. Сидоренко, *Мотивационный тренинг*, Санкт-Петербург 2000, с. 117–125.

- 42,1% опрошенных назвали основной проблемой – повышение мотивации учебной деятельности школьников;
- 37,3% – проблемы готовности к инновационной деятельности;
- 20,6% – проблемы «коммуникативной неуклюжести», сложностей в межличностных отношениях, общении с учащимися.

Учитывая, что проблемы особенностей мотивации участников учебно-воспитательного процесса особо актуальны, мы сосредоточили свое исследование на этом аспекте.

Как известно, процесс обучения состоит из преподавания и учения. Каждая из составляющих этого процесса предполагает как повышение (стимулирование, формирование) мотивов учебной деятельности школьников, так и мотивы деятельности педагога. Немаловажным по значению является диагностика того, насколько сами учителя владеют информацией о важнейших факторах влияния на формирование устойчивой мотивации учебной деятельности. Поэтому им было предложено ответить на вопрос, как формируется, поддерживается мотивация учащихся разных возрастных групп. в процессе преподавания предмета. Следует заметить, что возрастной аспект мотивации в ответах практически не выражен. Респонденты слабо владеют информацией о возрастных особенностях мотивации, о том, что в младшем школьном возрасте лидирует познавательная мотивация, поэтому влиять на мотивационную сферу следует через содержание и организацию учебной деятельности. в подростковом возрасте мотивацию следует основывать на социальном статусе ученика, методах и формах организации учебного процесса. в старшем школьном возрасте следует использовать индивидуально-ориентированную систему учета индивидуальных возможностей, направленных на самоопределение, с учетом мотивов выбора профессии. Профориентационная направленность учебного процесса при формировании мотивации в ответах просматривается более четко.

Контент-анализ полученных ответов дал возможность определить (по А.К. Марковой), какие *пути формирования учебной мотивации* учитываются респондентами :

- содержание учебного материала – 32,7%%;
- организация учебной деятельности – 61,5%;
- коллективные формы учебной деятельности – 3,3%;
- оценка учебной деятельности – 59,6%;
- стиль педагогической деятельности – 0%.

Совокупный процент ответов превышает 100% в связи с наличием в ответах нескольких направлений одновременно. Содержание учебного материала, по информации опрошенных, обновляется с учетом происходящих изменений, черпается из современных научно-методических публикаций, Интернета, связывается с удовлетворением потребностей ученика, подкрепляется примерами из жизни известных людей, родителей. Оно опирается на уже имеющиеся у школьников знания, содержит информацию, позволяющую не только узнать новое, но и переосмыслить прошлый опыт.

Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, ведущее место принадлежит организации учебной деятельности. Практически все опрошенные указали на использование инновационных форм работы, проведение нестандартных уроков: защиту научных работ, дискуссии, общение в блоге, театрализованные уроки, совместные творческие проекты и т.д., что характеризует операционально-познаватель-

ный этап этой деятельности. Только один респондент отметил «развитие рефлексии» как критерий рефлексивно-оценочного этапа. Это свидетельство того, что мотивирующая роль оценки снижается, приводит к сдвигу внутренних учебных мотивов на внешние. Оценка не осмысливается, проводится необъективно, не систематически, часто по непонятным для учеников критериям.

Групповые формы деятельности, как известно, более способствуют формированию мотивации, чем индивидуальные. При проведении опроса только 5 респондентов отметили эти формы работы, активизирующие эффект фасилитации, социальные механизмы подражания, соревновательности и способствующие конструктивной «эксплуатации» потребности учеников в общении. При индивидуальной работе эти потребности обычно подавляются дисциплинарными методами.

При оценке учебной деятельности респонденты (59,6%) используют такие позитивные методы подкрепления как «похвала», «публичная похвала и награждение», «запись в дневник», «бонусы, призы, смайлики». Настораживает тот факт, что для большинства опрошенных легче вспомнить о негативных методах подкрепления. Здесь наблюдаем континуум ответов от «наказывать бесполезно, безрезультатно, бессмысленно» и «не наказываю вообще» до «замечания», «постановки в угол», «направления к психологу», «публичного позора». Большинство негативных подкреплений осуществляется соответствующими оценками, замечаниями в дневник, звонками родителям. Некоторые респонденты «дают дополнительные задания», «делают ученика моделью при объяснении нового материала», рекомендуют лишить ученика привлекательного досуга (мобильный телефон, общение с друзьями, Интернета). Не получено ни одного ответа, который бы свидетельствовал о выборе учителем определенного стиля деятельности. из собственного опыта работы можем отметить, что чем больше стаж педагогической деятельности, тем чаще наблюдается авторитарность, дидактичность, педагогическая агрессия, доминантность. Для того, чтобы успешно формировать учебную деятельность учащихся, педагогу необходимо разобраться в собственной мотивационной сфере, определить свои ведущие мотивы как чрезвычайно значимые для продуктивности деятельности. Поэтому необходимо было изучить мотивацию педагогической деятельности. Результаты проведенного опроса представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что наибольшее количество баллов (44,5) набрала четвертая мотивационная группа «внутренняя мотивация, направленность на самосовершенствование и самореализацию». То есть, работа для учителей – полигон личностного развития и профессионального роста. Таким работникам интересно все новое, они с удовольствием выполняют ту деятельность, которая позволяет раскрыть новые стороны их личности, приобрести новые знания и умения. Такая мотивация – очень эффективна для собственной самоорганизации и организации рабочего времени. Особенно высок этот показатель у учителей со стажем 10–15 лет. По данным современных отечественных исследований, приведенным Е. П. Ильиным (2006), только 44% учителей в возрасте до 30 лет проявляют активный интерес к научно-инновационным публикациям, стараются привнести качественные изменения в свою педагогическую деятельность.

Таблица 1. Мотивация педагогической деятельности

Вид мотивации	Стаж работы и средний показатель					Общая сумма баллов
	До 5 лет N = 25	До 10 лет N = 23	До 15 лет N = 46	До 20 лет N = 24	Свыше 20 лет N = 47	
Внутренняя мотивация (направленность на процесс);	–1	2	5	1	5,5	12,5
Внешняя мотивация (направленность на материальное вознаграждение);	4	7,5	4	11	11,5	38
Внешняя мотивация (направленность на одобрение другими);	3	1,5	1	3,5	12,5	21,5
Внутренняя мотивация (направленность на самосовершенствование, самореализацию);	7,5	12,5	16,5	5,5	3	44,5
Интегративная мотивация (направлен-ная на согласованность целей работника с целями учреждения).	5	4,5	5,5	1	7,5	23,5

Источник: Результаты исследования авторов

После 40 лет этот интерес значительно снижается или исчезает. Увеличение педагогического стажа, как известно, сопровождается появлением профессионального выгорания, один из симптомов которого – редукция личностных достижений, замедление профессионального развития. Мотивация самосовершенствования (следовательно, стремления к самоактуализации и самореализации), как видно из таблицы, более всего выражена у учителей среднего возраста со стажем 10–15 лет, о чем свидетельствуют данные А. А. Реана (1994), И. А. Зимней (2001) и ответы респондентов в нашем исследовании. Для подтверждения достоверности полученной тенденции нами была проведена дополнительная диагностика по определению уровня социальной желательности в ответах возрастной группы со стажем 10–15 и более лет. Для этого использовалась «Методика диагностики самооценки мотивации одобрения» (шкала лживости) Д. Марлоу, Д. Крауна (Г. Никифоров, 2007). Показатель социальной желательности не превышает предельной границы (максимально возможных 5 баллов), следовательно, можно с уверенностью констатировать, что имеет место тенденция давать объективные ответы на предложенные утверждения. Достаточно адекватными ответами считаем те показатели, которые относятся ко второй мотивационной группе – «внешняя мотивация – материальное вознаграждение».

Согласно полученным данным, суммарный показатель по данному виду мотивации составляет 38 баллов, а пик ее проявления характеризует мотивацию той группы педагогов, стаж которых составляет более 20 лет. Пояснение внешней мотивации только одним из факторов (материальное вознаграждение) несколько «сужает» само понятие этой качественной характеристики мотива. Внешние мотивы могут быть как

положительными (мотивы успеха, достижения, карьеры) так и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Поэтому следует в беседе с респондентами уточнять, только ли материальное вознаграждение стимулирует их деятельность. Проведенная беседа (диагностика проводилась после отмены у респондентов оплаты «за престижность профессии») показала, что усилия, вложенные в труд педагога, оцениваются недостаточно, что снижает потребность в активизации деятельности, систематической, продуктивной работе, повышает заинтересованность в увеличении оплаты труда.

На третьем месте по количеству выборов (сумма баллов – 23,5) – интегративная мотивация, предполагающая согласованность личных целей и ценностей с политикой учебного заведения. Эта мотивация считается самой желательной для работника, который считает себя неотъемлемой частью организации. Коллеги при такой мотивации воспринимаются как единомышленники, выполняемая работа считается значимой и интересной. Возрастает ответственность перед коллегами, родителями, администрацией, учащимися, повышается значимость общего результата труда. Но проведенная беседа более четко определила «интегративность» мотивации. Совпадают, в основном, только общие цели преподавателя и учреждения – воспитание и обучение.

Внешняя мотивация, основанная на одобрении другими, что характеризуется суммарным показателем – 21,5 баллов, может свидетельствовать и как о возросшей потребности слышать положительную информацию в свой адрес, получать позитивную оценку своей деятельности от окружающих, так и о привычке работать, демонстрируя лишь внешнюю сторону процесса. Последние годы основными показателями работы школы, установленными городским отделом образования и науки является количество проведенных конкурсов, семинаров, показов по телевидению, охват педагогического коллектива подпиской на муниципальную газету и т.д. При посещении курсов повышения квалификации учителя не освобождаются от выполнения своих профессиональных обязанностей, что не дает возможности использовать библиотечные фонды, заниматься самосовершенствованием, ухудшает их физическое и эмоциональное состояние. Специфика работы в городском учебно-воспитательном учреждении, описанная выше, порождает потребность демонстрировать не столько результат, сколько процесс обучения (воспитания).

Тревожным показателем считаем то, что направленность на процесс самой педагогической деятельности вызывает у работников школ наименьшую потребность. То есть, общение с детьми, подготовка и проведение уроков, воспитательных мероприятий, поиск новых форм и методов работы, общение с коллегами – не вызывают повышенной заинтересованной активности. Определенным образом, именно низкий показатель по данной мотивационной группе (сумма баллов – 12,5) порождает потребность учителей школ города в психолого-педагогических рекомендациях по повышению мотивации в педагогической деятельности.

Анализ мотивационных тенденций позволил составить мнение о динамике мотивации в зависимости от стажа педагогической деятельности. Так, направленность на процесс, не имеет четко выраженной динамики, поскольку данный вид мотивации возрастает в группах со стажем от 5 до 15 лет, после чего заметно снижается в категориях учителей, стаж которых составляет до 20 лет, и снова возрастает после 20 лет. Намечалась тенденция роста более чем в 2 раза мотивации вознаграждения от 4 баллов в группе учителей со стажем до 15 лет до 11,5 баллов у учителей со стажем более 20 лет. Показатели мотивации одобрения колеблются в рамках от 1 до 3,5 баллов в группах со стажем до 20 лет и в 4 раза увеличиваются до 12,5 баллов среди учителей, стаж работы

которых превышает 20 лет. Мотивация самосовершенствования возрастает с 7,5 до 16,5 баллов в группах учителей со стажем от 5 до 15 лет и имеет тенденцию до снижения после 15 лет работы в школе. Интегративная мотивация также как и направленность на процесс не имеет четкой выраженности связи со стажем, т.к. она возрастает в группах со стажем до 15 лет и идет на снижение в группах со стажем до 20 лет, а после 20 лет рабочего стажа снова возрастает.

Таким образом, наиболее четко прослеживается связь со стажем таких типов мотивации как мотивация самосовершенствования, мотивация, связанная с вознаграждением, и мотивация одобрения другими.

Для более качественного анализа полученных в экспериментальном исследовании результатов, нами был подсчитан коэффициент ранговой корреляции (по Спирмену). Он позволил определить силу и направление связи между двумя иерархиями признаков: видом мотивации и стажем педагогической деятельности. После расчетов получен следующий показатель $R_s = -0,61$.

Таким образом, мы пришли к выводу, что наблюдается средняя отрицательная корреляция между стажем работы и стремлением к внутренней мотивации: чем больше стаж педагогической деятельности, тем менее выражена потребность в самосовершенствовании.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы относительно основных проблем педагогической деятельности в условиях инновационного обучения. Как выяснилось, наибольшую сложность вызывают проблемы повышения мотивации учебной деятельности школьников, сложности, связанные с реализацией целей и задач инновационной педагогической деятельности, овладения современными технологиями обучения и проблемы взаимодействия в системе учитель-ученик. Осуществление инновационной деятельности требует перестройки существующих способов ее выполнения, профессионального и личностного самосовершенствования, ориентации на интересы учащихся, сформированности мотивации, адекватной требованиям педагогической деятельности. Именно необходимость соответствовать требованиям инновационной педагогической деятельности, на наш взгляд, способствовала тому, что среди учителей среднего возраста, составляющих основную массу работников системы образования, преобладающим типом мотивации выявилась мотивация самосовершенствования, что свидетельствует о прогрессивных тенденциях в системе образования. в то же время, сохраняют свою значимость такие виды внешней мотивации как мотивация вознаграждения (оплата труда) и мотивация одобрения другими, которые более выражены у педагогов со значительным стажем педагогической деятельности. к сожалению, мотивация, связанная с направленностью на процесс выполнения педагогической деятельности, не относится к приоритетным типам мотивации, что может свидетельствовать о трудностях, возникающих в инновационном обучении и обуславливать его недостаточную эффективность.

Литература

- Асеев В.Г., 1976, *Мотивация поведения и формирование личности*, Мысль, Москва.
- Божович Л.И., 1968, *Личность и ее формирование в детском возрасте*, Просвещение, Москва.
- Давыдов В.В., Зинченко В.П. и др. (ред.) 1983, *Психология. Словарь*, Педагогика, Москва.
- Зимняя И.А., 2001, *Педагогическая психология: Учебник для вузов*, Изд.второе, доп., испр. и перераб., Логос, Москва.
- Ильин Е.П., 2006, *Мотивация и мотивы*, Питер, Санкт-Петербург.
- Ильин Е.П., 2012, *Психология для педагогов*, Питер, Санкт-Петербург.
- Кузьмина Н.В., 1990, *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*, Высшая школа, Москва.
- Леонтьев А.Н., 1983, *Деятельность. Сознание. Личность*, т. 2. Педагогика, Москва.
- Маркова А.К., 1993, *Психология труда учителя*, Просвещение. Москва.
- Митина Л.М., 1994, *Учитель как личность и профессионал*, Дело, Москва.
- Немов Р.С., 1994, *Психология*, кн. 1. Владос, Москва.
- Никифоров Г.С., (ред.), 2007, *Диагностика здоровья. Практикум*, Речь, Санкт-Петербург.
- Обуховский К., 1972, *Психология влечений человека*, Прогресс, Москва.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. (ред.), 1990, *Психология. Словарь*. Политиздат, Москва.
- Реан А.А., 1994, *Психология педагогической деятельности*, Удмуртский университет, Ижевск.
- Рубинштейн С.Л., *Бытие и сознание*, 1957, Акад. наук СССР, Москва.
- Рубинштейн С.Л., 1969 *Человек и мир* [в:] *Методологические и теоретические проблемы психологии*, ред. Е.В. Шорохова, Наука, Москва.
- Савчин М.В., 2007, *Педагогічна психологія*, Академвидав, Київ.
- Сенько Т.В., 2015, *Современная высшая школа: модель «учителя учителей»* [в:] *Психосфера*, ред. Е.Е. Сапогова, Выпуск девятый. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 504–512.
- Сидоренко Е.В., 2000, *Мотивационный тренинг*, Речь, Санкт-Петербург.
- Семиченко В.А., 2004, *Психологія педагогічної діяльності*, Вища школа, Київ.
- Хекхаузен Х., 1986, *Мотивация и деятельность*, т. 1, Педагогика, Москва.
- Якобсон П.М., 1969, *Психологические проблемы мотивации поведения*, Просвещение, Москва.
- Banach Cz., Rajkiewicz A., 2002, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015* [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej*, Kancelaria Prezydenta RP, Komitet Prognoz „Polska 200 Plus”, Warszawa, s. 125–134.
- Kędzierska J., 2011, *O niektórych przyczynach trudności w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej* [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, red. M. Myszkowska-Litwa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 121–128.

- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zadań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2012, *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli* [w:] „Po życie sięgać nowe...” *Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 474–489.
- Majcher I., 2009, *Czy studentom – przyszłym nauczycielom potrzebna jest teoria pedagogiczna* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 369–374.
- Scherban T., 2014, *Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej* [w:] *Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży*, red. T. Senko, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz, s. 35–52.
- Śliwerski B., 2012, *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii* [w:] *Teoria a praktyka edukacyjna*, red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 63–84.
- Starnawski W., 2012, *Paradygmat pedagogiczny – podstawy, racje wyboru, specyfika* [w:] red. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 364–375.
- Szmidt K.J. (red.), 2005, *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź.
- Zasłona Z., 2014, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej* [w:] *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji: Inclusion, therapy, development support as the problems of contemporary education*, red. T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz, s. 13–24.

STRESZCZENIE

Natalja Makarenko
Svetlana Ustimenko

Właściwości motywacji działalności pedagogicznej w zakresie kształcenia innowacyjnego

W artykule rozpatruje się problem aktualnej motywacji pedagogów pracujących w warunkach nauczania innowacyjnego. Artykuł zawiera analizę podejść teoretycznych do zrozumienia motywacji i motywów w różnych kierunkach nauki psychologicznej oraz wyniki badań empirycznych. Autorzy artykułu rozumieją motywację jako system pobudzeń, aktywizowane zachowanie człowieka oraz z tych pozycji analizują problemy działalności pedagogicznej współczesnego nauczyciela. Podczas badania udało się ustalić, iż przewyższającą motywacją jest motywacja wewnętrzna. To jest motywacja samodoskonalenia, samoaktualizacji, co odpowiada wymogom działalności pedagogicznej. Jednocześnie znaczna część pedagogów charakteryzuje się przewagą zewnętrznej motywacji, skierowanej na wynagrodzenie materialne. Najmniej jest reprezentowana motywacja skierowana na proces działalności pedagogicznej, co obniża poziom i jakość tej działalności. Więcej niż jedna trzecia pedagogów ma problemy z gotowością do dzia-

łalności innowacyjnej. Przeprowadzone badanie daje pojęcie o dynamice motywacji działalności pedagogicznej w zależności od stażu pracy.

Słowa kluczowe: motywacja, pobudzanie, działalność innowacyjna, motywacja integracyjna, samodoskonalenie, organizacja działalności ćwiczebnej.

Data wpływu artykułu: 18.02.2015 r.

Data akceptacji artykułu: 10.03.2015 r.