

**Исследование адекватности мотивации
педагогической деятельности:
постановка проблемы**

Динамичные изменения отечественной системы образования в последние десятилетия выдвигают на первый план проблемы, ранее неизвестные в образовательных структурах, безусловно, положительный, по нашему мнению, разворот всех исследовательских проектов социологии, психологии, педагогики и других наук к личности ученика, сопровождался едва - ли не пропорциональным сокращением внимания и проблематики исследований личности педагога. И хотя вполне понятно, что традиционные для советского периода направленность прикладных исследований, в фокусе которых неизменно был ответ на вопрос о соответствии конкретного педагога макроуровню социального заказа, в современной школе, как минимум, неинтересны, - предположение о соответствии всех (или почти всех) современных школьных педагогов содержанию и перспективе педагогических задач, по нашему мнению, также требует серьёзной аргументации. Уже только сам по себе несоизмеримо со всеми прошлыми периодами возросший объём информации, которую школьный учитель обязан воспринять, освоить, и - превратить в учебное действие, - предполагает индивидуальное и компетентное решение не только профессиональных, но и нравственных проблем. В то же время, возрастающая экономическая и социальная напряжённость требует от всех, но и от учителя - в частности, очевидно, более высокого уровня психологической устойчивости и социальной ценности его деятельности.

Обращение к анализу адекватности мотивации педагогической деятельности учителя было обусловлено возникшими изменениями структуры педагогических коллективов; если в предыдущее десятилетие (1980 - 90 гг.) естественный обмен кадров в педагогических учреждениях региона составлял до

четверти всего учительского контингента, то в последние годы, даже и городских школах данный показатель не превышал 10-12 %. Количественное сокращение текучести кадров, на первый взгляд, - безусловно, положительное явление, но - возникшее и происходящее на фоне иногда возрастающей задолженности государства по оплате труда педагогов, проблематизирует само содержание педагогической деятельности, которая осуществляется на якобы - скрытых основаниях, немотивированно, либо на основе ранее не установленных мотивов. Отмеченное тем более актуально, что в тот же период (1990 - 2000 гг.) указатели социального престижа профессии учителя, - в первую очередь, среди выпускников общеобразовательных школ, впервые в истории отечественной педагогики значительно сократились (1).

Иными словами, в самом общем виде, исследование было призвано ответить на вопрос: « мотивирована ли школьная деятельность учителя соответствующими основаниями?» - и если «да», то насколько наиболее значимые мотивы соответствуют её содержанию, - а если «нет», - то что представляет собой столь актуальная и для современного общества педагогическая деятельность. Вторым планом исследования предполагалось узнать - что ожидает отечественную школу в ближайшей перспективе: собирает - ли она внутри себя только высоко профессиональных педагогов соответствующей мотивации своего труда, либо (что трудно представить в реальности) все полностью и даже частично пригодные для школы педагоги уже переместились в другие сферы деятельности?

1. Исходные теоретически положения

Исследование мотивов и мотивации деятельности имеет длительную историю и обширную литературу как в мировой, так и в отечественной науке. Полагая мотив явлением «... социальным по происхождению и нравственным по содержанию» (2) большинство отечественных исследований исходят из потребностного происхождения мотивов; «... психологический анализ потребностей неизбежно преобразуется в анализ мотивов» (и далее -) « ... То, что

является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, мы называем мотивом деятельности» (3).

Практически общепринятым в психологической теории является и подразделение мотивов на смыслообразующие и мотивы-стимулы (4), - с вариациями внутренней мотивации, внешней положительной и внешней, но отрицательной (5). Достаточно подробно обозначены зависимости мотива в процессе его формирования с восприятием окружающей среды и себя, - и, следовательно, - с возникающей в данной связи оценочной деятельностью (6). К разряду менее исследованных характеристик мотивов, по нашему мнению, следует отнести их цикличность - то есть существование в виде повторяемости или воспроизводимости, - а значит, - существования во времени. Что, в свою очередь предполагает некоторую последовательность стадий, а также, - в известном смысле, - автономию исходных источников возникновения мотивов.

Элементарно, то есть в виде определённой последовательности стадий аспект времени присутствует во всех теоретических построениях моделей мотивов (7). В ещё большей степени это характерно для рассмотрения процесса мотивации, где простой хронологический элемент в последние годы всё более активно дополняется пониманием устойчивости и стабильности пропорционально возрастной периодизации, а также возникновением и существованием ситуативно значимых мотивов (8). Куда как более проблематичным может выглядеть ответ на вопрос о некоторой синхронности сосуществования мотива и собственно акта деятельности; всегда ли возникновение мотива безусловно предшествует действию? Аналогично, хотя и значительно более многопланово может быть представлена реализация деятельности при некоторой изменчивости образующих её фрагментов мотивации. Так, если «... мотив это соображение, заставившее субъекта совершить этот акт, это потребность, для удовлетворения которой данное поведение было признано целесообразным ...» (9), то - сохранится ли в

неизменном виде акт поведения субъекта при некоторой частичной, либо максимальной изменчивости исходной установки?

По нашему мнению, обозначенные выше аспекты можно понимать как различные варианты неадекватной мотивации, при условии, что содержание деятельности субъекта в чём-то не соответствует исходно воспринятому объекту потребности, её (деятельность) побуждающему, - либо данный в восприятии мотив предполагает другую реальную деятельность, - либо деятельность субъекта существует отдельно от мотива, возникшего после произведённой деятельности. Вполне понятно, что все предложенные варианты неадекватной мотивации, на уровне имеющейся эмпирической базы могут быть заявлены лишь как гипотезы и нуждаются в доказательстве.

2. Описание эмпирического исследования мотивации

Теоретически к пониманию мотивации педагогической деятельности применимы большинство схем, использованных в исследовании профессиональной деятельности вообще. Так. Б.И. Додонов отмечает, что в основании любой деятельности, любой профессии, могут присутствовать; а) удовлетворение собственно процессом деятельности, б) ощущение (владение) результатами труда, в) удовлетворение вознаграждением, г) избежание социальных санкций, предусмотренных за уклонение от деятельности (10). Первое принципиальное отличие мотивации педагогического труда, к сожалению общепризнанное в научной и педагогической литературе - необычно низкий уровень позитивного отношения студенческой молодёжи к избранной профессии: только около 40% из них положительно оценивают перспективу работы в школе, связывая это большей частью с интересом к преподаваемой дисциплине (11). В рамках заданной квоты благополучно укладывается и установленный А.К. Байметовым, Н.В. Журиным, В.Б. Ольшанским, В.Н. Никитенко, мотив долженствования в связи с избранной профессией и местом школьного педагога (12). Иными словами, двое из каждых трёх учителей рассматривают целесообразность собственной работы в школе либо через увлечение преподаваемым предметом. - либо как обязанность, задан-

ную обществом за полученное от него образование. Третий педагог либо вообще никак не мотивирует своё присутствие в школе, либо скрывает отсутствие смысла работы за ценностью общения с детьми. Опираясь на собственный опыт исследования мотивации педагогического труда по мере возрастания стажа работы (1), а также - на уже опубликованные результаты аналогичных исследований, авторы представляемого проекта (13) предполагали, что для абсолютного большинства школьных педагогов легально-вербальным предпочтением, доминирующим среди других мотивов, (без разделения последних на подлинные и мнимые) будет стремление к повышению квалификации труда. Полученные результаты подтвердили данное предположение с высокой степенью надёжности: почти 90% опрошенных педагогов избрали данный вариант среди многих других аргументов, образующих современную ценность профессии учителя в условиях городской школы. Однако, уже последующее распределение направленности в поиске форм повышения квалификации выявило доминирующую величину едва ли не противоположного свойства: в качестве событий жизненного пути» определяющих рост педагогического мастерства, около 2/3 исследуемого контингента назвали появление своих детей, появление «своих» выпускников, а также «... конфликты с самим собой, когда не знаешь, что ты делаешь», - в то время как содержательно - предметные фрагменты в качестве направления профессионального роста составили не более 20 - 25% от общего числа опрошенных, а формально - статусные (повышение квалификации рассматривается как основание к аттестации на более высокий разряд оплаты труда) - не более 10%. При этом градация данного показателя по предметным группировкам, хотя и неявно, обозначила подкрепляющую зависимость: если среди педагогов, преподающих предметы естественнонаучного цикла потребность в обновлении содержания предмета сохраняется на уровне 20% в пятилетнем цикле (т.е. по мере роста стажа работы интервалом в 5 лет), то уже в первой пятилетней градации педагогов гуманитарного профиля возникает и возрастает потребность в освоении

психолого-педагогических основ профессии, а также - в изучении средств преподавания, а не предметного содержания.

Правомерно полагать, что по мере индивидуально-субъективной самореализации, обретения некоторого перечня собственных жизненных достижений, школьный учитель переоценивает профессиональные приоритеты с заметным креном в пользу ценностей личностно-гуманитарного профиля. Вероятно, что с пониманием некоторой предельности собственного роста в предмете естественнонаучного цикла возникает потребность компенсаций за счёт практически беспредельного и неисчерпаемого гуманитарно-аксиологического содержания.

Именно этим исходно может быть оправдано фактически гипертрофированное предпочтение мотива «общения с детьми и любви к детям»; как в представляемом основном, так и в двух других контрольных опросах, мотив «любви к детям» в качестве основной ценности педагогического труда набрал от 46 до 69% опрошенных (аналогичные показатели у других авторов, в других территориях не превышают половины опрошенных контингентов). Безусловно положительное, как явление, данное вербальное образование нуждается в более детальном анализе.

Во-первых,__налицо смещение акцентов от преподавательской к воспитательной составляющей, если сам педагог на старте собственного профессионального пути имеет, помимо функционального ещё и некоторый аксиологический образ своего предмета, то реализация последнего в развитии совсем не очевидна и не обязательна. Прививая любовь к физике по мере её освоения, наряду с полным ее принятием со стороны учащегося можно получить и противоположное. Другое дело - тот же аксиологический образ будущего или «жизни вообще» - в действительности любое достижение человечества помимо предметно-практической имеет и аксиологическую сторону. Однако, в этом случае профессионал-учитель сам себя заменяет на образ (всего лишь) бывалого опытного человека. Вполне вероятно, эффективность такого педагога, его адекватное восприятие учащимся, маловероятно.

Во-вторых, по нашему мнению, далеко не каждый педагог-профессионал в предмете может быть универсалом в качестве нравственного идеала. Заявляя «любовь к детям» ведущим мотивом профессиональной деятельности большинство педагогов должны предъявить себя в качестве ведущего образца для общения с детьми. Очевидно, что, как минимум, для половины учащихся (юношей или девушек) конкретный учитель предпочтителен в образе конкретного человека - во всём блеске его «земных» достоинств и недостатков. Следовательно, нравственное сознание учителя является **лишь частью** его профессионального действия и может быть реализовано лишь в пропорции к предметному содержанию; «...Ядром нравственных убеждений личности является **умение учителя любить детей и проявлять любовь в педагогически целесообразных формах**» (14).

Наконец, в третьих, наиболее интересным, по нашему мнению, может быть временной аспект развития данного процесса. Следует учесть, что неизменные в своих размерах группы мотивов а) увлечения предметом и б) долженствования, - в нашем исследовании они совокупно составили около 40%, - одинаково актуальны как для студентов, так и для педагогов-предметников. И напротив - весьма скромный по количеству голосов у студентов мотив «любви» к профессии (и - к детям) - от 10 до 15%, по мере возрастания стажа работы увеличивается более чем в 5 раз! Здесь же следует отметить, что к моменту проведения опроса (1998 г.) значительные структурные изменения учительского контингента (т.е. развитие процесса в направлении, когда все «самоценные» предметные педагоги, способные устроиться в других сферах - промышленности, торговли, сфере услуг - уже ушли) способные радикально повлиять на содержание выявленных мотиваций, уже произошли. Принимая как факт, значительный рост субъективной значимости мотива «любви к детям» правомерно предположить, что произошедшие в школе кадровые изменения привнесли собой наступление новой тенденции -увлечения педагогов личностным миром ученика, возможностями обращения к его индивидуальности, а также попытками построения учебных отношений на вне предметной, неформально- равноправной основе. Представляя

собой безусловно прогрессивную тенденцию, данный процесс всё-таки нельзя отождествлять с безусловным возрастанием любви к детям, и - ответной любви детей к педагогам. Налицо скорее - замещение возникших новых педагогических ориентиров общедоступной вербальной формулировкой. Вполне возможно, оформление данного мотива деятельности педагогом в виде различных новаций, существенно сокращающих дистанцию «учитель - ученик», а указание своих детей и «своих» выпускников в качестве важных событий профессионального роста лишь подчёркивает обоюдную избирательность явления, которое не может быть массовым.

Выводы

Оценивая как безусловно положительное возрастание личностной субъективной значимости контакта учителя и ученика, в современных условиях проявляющееся в виде мотива «любви к детям» следует в первую очередь реально представлять степень его адекватности;

1. Педагогическая деятельность вследствие ряда её специфических составляющих, становится субъективно-доступной только при условии её высокозначимой личностной мотивации. Несоответствие заявляемой мотивации и реально существующих отношений учителя к ученикам - есть неадекватность мотивации, отражающая в первую очередь, недостатки профессиональной квалификации.
2. Принципиально адекватность личностной мотивации профессии педагога может быть рассмотрена как своевременность функциональной пары «мотив-действие», при которой мотив всегда предшествует действию. В случае возникновения мотива после действия, либо на фоне его регулярного осуществления, следует говорить о намеренной дезинформации окружающих, субъективном замещении одного мотива другим и т.д.;
3. Отсутствие мотива, предшествующего педагогическому действию, вызывает к жизни вербальные формулировки, «закрывающие» отсутствие в акте действия смыслообразующих элементов;

4. В качестве последних, аргументами профессиональности действий наиболее часто выступает, так называемая «любовь к детям», которая заявленным содержанием закрывает все возможные дефициты состоявшегося акта деятельности, как то - фрустраций, отсутствие образования, отсутствие представлений о предмете труда, низкой квалификации, неполноценного профессионального статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хасан Б.И., Бокатюк Г.Л. «Совершенствование системы подготовки кадров для народного образования Красноярского края». - Отчёт по НИР КрасГУ, 1988.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М. 1972.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Политиздат, 1975 .
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения, т.1, - М., Педагогика, 1983 .
5. Замфир К. Удовлетворённость трудом. - М. Педагогика, 1983 г
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб, Изд-во Питер, 2000, с. 80.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. - М, 1969.
8. Крупник Е.П., Лебедева Е.Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости. - Психологический журнал, 2000, т. 21, с. 12-23.
9. Узнадзе Б.Н. Психологические исследования, - М, Наука, 1966.
10. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. - Вопросы психологии, 1984, №4.
11. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. - Казань, 1998.
12. Никитенко В.Н. Противоречия процесса профессионального становления учителей и пути их решения. В сб. «Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя». - Тула., 1989.

13. Тематическое исследование «Источники профессионального роста и основные направления профессиональной квалификации» было заявлено как НИР по заказу Советского РУНО г. Красноярск. В качестве соисполнителя в данной работе участвовала Л.А. Новопашина. При общей численности исследуемого контингента 1804 человека было опрошено от 4 до 10% учителей в каждой градации учебных предметов. Опрос проведён в феврале - апреле 1998 года.
14. Чехов М.А. О любви в нашей профессии. - По материалам лекций в Голливуде, в сб. Литературное наследие, т.2, - М, Искусство, 1986.