

ISBN 978-83-66216-30-3

Пазухина С.В., Пронина Н.А., Романова Е.В.,
Туревская Е.И., Хвалина Н.А.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Коллективная монография

С. В. ПАЗУХИНА, Н. А. ПРОНИНА, Е. В. РОМАНОВА,
Е. И. ТУРЕВСКАЯ, Н. А. ХВАЛИНА

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Варшава-2020

УДК 159.9.07; 378
ББК 88.6

Коллектив авторов - преподавателей кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО "ТГПУ им. Л.Н. Толстого":
Пазухина С. В. (введение, 2.7), **Пронина Н. А.** (2.5),
Романова Е. В. (введение, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, заключение),
Туревская Е. И. (2.6), **Хвалина Н. А.** (2.6)

Рецензенты:

И. Ю. Башкирова – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора МБОУ "ЦО №23" (г. Тула)

Н. А. Пеикова – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО "ТГПУ им. Л.Н. Толстого" (г. Тула)

Развитие мотивации профессиональной деятельности в контексте современных вызовов системы образования и подготовки педагогических кадров: Монография / С. В. Пазухина, Н. А. Пронина, Е. В. Романова, Е. И. Туревская, Н. А. Хвалина. Под ред. С. В. Пазухиной, Е. В. Романовой. - Варшава: iScience Sp. z o. o., 2020. – 145 с.

В монографии представлены результаты научного исследования коллектива авторов, посвященного изучению особенностей формирования профессиональной мотивации будущих педагогов в процессе их профессионального становления.

Монография адресована научным работникам в области психологии, педагогики высшей школы, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам.

ISBN 978-83-66216-30-3

© С. В. Пазухина, Н. А. Пронина,
Е. В. Романова, Е. И. Туревская,
Н. А. Хвалина 2020
© iScience Sp. z o. o.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ	9
1.1 «Мотив», «мотивация» и «профессиональная мотивация» как основные категории исследования.....	9
1.2 Теории мотивации в отечественной и зарубежной психологии	23
1.3 Методология и методы исследования мотивации.....	31
ГЛАВА II. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИ- ОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ...	37
2.1 Мотивы выбора профессии педагога как основа формиро- вания учебно-профессиональной мотивации студентов	37
2.2 Мотивы учебной деятельности и их влияние на профессио- нальную мотивацию будущих педагогов.....	42
2.3 Особенности формирования профессиональных мотивов в процессе подготовки студентов: обзор современных исследований	55
2.4 Психологические условия формирования профессиональной мотивации у будущих педагогов сред- ствами социально-психологического тренинга	68
2.5 Способы активизации профессиональной мотивации будущего учителя.....	75
2.6 Исследование профессиональной идентичности и мотивации будущих учителей	84
2.7 Мотивация профессиональной деятельности современных педагогов: условия развития и методы нематериального стимулирования.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	121
ПРИЛОЖЕНИЕ	129

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В общественной жизни современной России на фоне экономических, политических и социальных изменений отчетливо прослеживается тенденция изменения отношения людей к пониманию своего места в обществе, к выбору профессии, к результатам своего труда. Эта проблема остро стоит и в сфере образования. Учитывая, что образование является главным институтом воспитания личности, важным становится вопрос, какие жизненные позиции и мотивы являются в настоящее время преобладающими у учителей современной школы.

В настоящее время к профессии учителя предъявляются не только повышенные требования к владению педагогической деятельностью, но и к зрелости его личности. Одним из центральных психологических образований в структуре личности является профессиональная мотивация. Потребность в педагогах с развитой профессиональной мотивацией очень высока. На данном этапе подготовка учителей в педагогических вузах не отвечает этим требованиям в должной степени. В университетах, выпускающих педагогов, нередко проявляется технократическая ориентация, выражающаяся в том, что приоритет отдается специальной подготовке. Нельзя недооценивать значение специальных знаний в общей культуре педагога, однако необходимо отметить, что на педагогических отделениях университетов должен готовиться не физик-учитель, химик-учитель, биолог-учитель, а учитель физики, химии, биологии и т.д. В современных условиях нельзя признать единственно верной интенсивную направленность учебно-воспитательного процесса. Не всегда такой «экономичный» путь приводит к высоким результатам. Кроме того, престижность профессии педагога все еще остается невысокой, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью также не высока.

Значительная часть студентов руководствуется мотивами, не имеющими непосредственного отношения к процессу познания, к профессиональной подготовке. У большинства отмечается явное противоречие между высокой оценкой значимости профессии учителя и слабым желанием заниматься этим видом деятельности. Немало и тех, кто невысоко оценивает общественную значимость профессии.

Формирование профессиональной мотивации студентов в педвузе сложный процесс, требующий применения специальных, психологически обоснованных методов диагностики и развития. В традиционной системе педагогического образования эта задача решена не в полной мере.

Решение изучаемой нами проблемы включено в общий контекст изучения мотивации в отечественной (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, В. И. Ковалев, А. К. Маркова, В. Н. Мясищев, И. Р. Алтунина, В. С. Ильин, Р. С. Немов, А. Б. Орлов, П. М. Якобсон и др.) и зарубежной психологии (Д. В. Аткинсон, А. Г. Маслоу, Макдугалл, В. С. Мерлин, Г. Мюррей, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен, и др.), изучения мотивации отдельных видов деятельности (М. В. Вовчик-Блаkitная, Ю. М. Орлов, А. А. Реан, Э. Д. Телегина, С. В. Феоктистова, В. А. Якунин и др.), мотивов выбора профессии (Е. П. Белозерцев, Н. В. Кузьмина, С. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.), учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов (И. Л. Васильева, Н. И. Мешков, Ю. П. Поваренков, Л. М. Разорина и др.). Проблема профессиональной мотивации в педвузе, особенно в аспекте её формирования, разработана недостаточно. В частности, это относится к определению условий формирования профессиональной мотивации в различные периоды обучения, к разработке системы специальных психолого-педагогических воздействий. Важность изучения этих и ряда других вопросов повышает актуальность данного исследования.

Научный интерес к исследованию мотивации профессионального развития детерминирован развитием идей психолого-акмеологического подхода, связанного с изучением вопросов жизненного и профессионального акме. Ряд современных исследований (Н. В. Афанасьева, Н. С. Глуханюк, А. С. Гусева, А. А. Деркач, В. В. Лешин, В. А. Селезнева, Л. А. Степнова, Л. Т. Шиманская, Т. Н. Щербакова и др.) в этой области доказывает его значимость в процессе профессионального, личностного роста и развития. Значительное внимание уделяется проблеме изучения факторов фасилитации мотивации профессионального роста посредством повышения квалификации (Ю. А. Василевский, А. А. Вербицкий, И. Г. Никитин, П. Г. Щедровицкий). Проблемой изучения методов мотивирования профессионального труда работников занимались многие отечественные и зарубежные ученые (А. Альберт, У. Брэддик, О. С. Виханский, Ф. Герцберг, Е. П. Ильин, С. Б. Каверин, Р. Л. Кричевский, А. Маслоу, Е. Г. Молл, А. И. Наумов и др.). В их исследованиях мотивирование сотрудников было обосновано как важная управленческая функция руководителя организации.

Первая глава настоящего исследования посвящена анализу теоретических основ, концепций, методологии и методам исследования профессиональной мотивации.

Мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (А. Н. Леонтьев, В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзулаев, П. М. Якобсон и др.), так и зарубежных

авторов (Дж. Аткинсон, А. Маслоу, К. Мадсен, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.). Многообразие и сложность мотивационных факторов, незавершенность их осмысления, а также большое разнообразие теоретических подходов к их изучению в науке объясняет неоднозначность трактовок понятийно-терминологического аппарата по данной проблеме.

Предпринятый нами теоретический анализ современного понимания сущности мотива показывает, что в научной литературе еще не сложилось того, что логики называют дефиницией, т.е. нет общепринятого и однозначно трактуемого определения мотива. Каждое из проанализированных определений не претендует на полное или исчерпывающее раскрытие действительной природы мотива, хотя в теоретическом аспекте все они представляют собой отражение различных его сторон.

В нашей работе мотивы рассматриваются в рамках концепции А. Н. Леонтьева и его последователей, определяющих мотив как предметную потребность, которая носит внутренний характер, так как входит в структуру самой деятельности, как то ради чего осуществляется деятельность (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.).

По отношению к понятию «мотив» более широким является понятие «мотивация».

Мотивация как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности рассматривается в психолого-педагогической литературе в самых разных аспектах, в силу чего и понятие трактуется авторами по-разному.

В зарубежной психологии среди теорий мотивации выделяют две категории: содержательные (Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда) основываемые на идентификации тех внутренних побуждений (потребностей), которые заставляют людей поступать так, а не иначе и процессуальные (теория ожидания, теория справедливости и модель Портера-Лоулера), которые основываются на том, как ведут себя люди с учетом их восприятия и познания.

В контексте нашего исследования принято следующее определение мотивации: мотивация — это система мотивов, их совокупность, которая представляет собой иерархическую структуру движущих сил поведения личности, связанная с одной стороны со структурой личности, с другой – со спецификой конкретной ситуации (М. В. Матюхина, Э. Д. Телегина, К. Т. Патрина, Л. М. Фридман, В. А. Ядов и др.).

Проблема профессиональной мотивации и ее динамики является одной из центральных проблем современной педагогической психологии. Она неразрывно связана с фундаментальными вопросами, относящимися к решению проблемы психологической детерминации деятельности человека вообще, и учебной и профессиональной деятель-

ности в частности. Этой проблеме посвящено большое количество психолого-педагогических исследований, анализ которых позволяет сделать вывод о многообразии теоретических представлений относительно сущности профессиональной мотивации.

Проблема профессиональной мотивации неразрывно связана с общепсихологическим аспектом изучения мотивов. Знание мотивов, определяющих стремление к педагогической деятельности, их соотношение между собой, дифференциация на доминирующие и «фоновые» имеет большое значение для формирования положительной профессиональной мотивации.

Под профессиональными мотивами понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к профессиональной деятельности.

Профессиональная мотивация рассматривается как совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности.

Методический аппарат исследования профессиональной мотивации, которым располагает в настоящее время отечественная психология, определяет необходимость комплексного характера исследования.

Во второй главе отражены вопросы, связанные с выбором профессии педагога и мотивами учебной деятельности. Изучено влияние разнообразных мотивов на формирование профессиональной мотивации будущих педагогов. Показано, что наиболее значимыми регуляторами выбора профессии являются мотивы. Рассмотрены психологические условия формирования профессиональной мотивации средствами социально-психологического тренинга.

Проблема изучения формирования мотивов выбора профессии педагога широко освещается в психолого-педагогической литературе (Е. П. Белозерцев, С. В. Бобровицкая, В. И. Журавлев, Д. А. Кикоть, Е. М. Никиреев, В. А. Якунин и др.). Актуальность такого рода исследований заключается, прежде всего, в том, что мотивы выбора профессии педагога – это динамичные образования, отражающие самые различные стороны общественной жизни, отношение общества, в котором концентрируются и оформляются взгляды на престижность и характер профессии педагога.

Мотивы учебной деятельности в русле общей и педагогической психологии исследовались А. Н. Леонтьевым. Под мотивами учения понимается то, ради чего человек учится, то есть то, что побуждает его учиться.

Учебная деятельность студентов полимотивирована, что определяется сложным взаимодействием социальных и психолого-педагогических условий, в которых осуществляется обучение. В основе учебной деятельности студентов могут лежать широкие и узкие социальные мотивы, профессиональные мотивы, познавательные мотивы, мотивы материального поощрения, утилитарные мотивы, мотив боязни неуспеха, мотив достижения. Каждая из разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее и подчиненное значение, и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении.

Важнейшими факторами формирования учебно-профессиональной мотивации в педвузе являются: разграничение целей обучения и учения, осознанное отношение студентов к мотивам учебно-профессиональной деятельности, приоритет целеполагания в организации учебной деятельности, высокий уровень групповой атмосферы, усиление преподавания психологических дисциплин, включение в содержание образования эмоционально-личностного компонента и др.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были определены критерии формирования профессиональной мотивации студентов:

профессиональная направленность – отношение студентов к избранной специальности или профессии: эмоционально-познавательное – интерес к профессии и склонность заниматься ею, и активно-деятельностное – собственно профессиональная мотивация, выступающая в качестве конечной цели обучения (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. А. Ядов).

сформированность мотивов учебно-профессиональной деятельности: познавательных, социальных, профессиональных и др. (А. А. Вербицкий, Н. В. Комусова, В. Г. Леонтьев, В. И. Шкурин, Л. Б. Юшкова, В. А. Якунин).

эмоциональное принятие будущей профессиональной деятельности – позитивное отношение к будущей профессии, выделение ее привлекательных сторон (В. К. Вилюнас, В. С. Ильин, М. С. Каган).

Исследования профессиональной мотивации показывают необходимость оказания эффективной помощи студентам в процессе профессионального становления. Одним из способов решения данной задачи является тренинг.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

1.1. «Мотив», «мотивация» и «профессиональная мотивация» как основные категории исследования

Проблема мотива и мотивации является интердисциплинарной, так как различные области научного познания (психология, педагогика, социология, история, биология, медицина и др.), каждая со своих позиций принимает участие в ее разрешении. Несмотря на довольно длительный период исследования этой проблемы, она остается наиболее сложной в своем понимании. Мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (А. Н. Леонтьев, В. К. Виллонас, В. И. Ковалев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон и др.), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.). Многообразие и сложность мотивационных факторов, незавершенность их осмысления, а также большое разнообразие теоретических подходов к их изучению в науке объясняет неоднозначность трактовок понятийно-терминологического аппарата по данной проблеме.

В психологической литературе мотив рассматривается как:

- 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта;
- 2) предметно-направленная активность определенной силы;
- 3) предмет (материальный или идеальный), побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности;
- 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности¹.

Анализ литературы показывает, что в современной психологии в качестве мотива рассматриваются различные психологические феномены: представления и идеи, чувства и переживания (Л. И. Божович), потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен), желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П. А. Рудик), морально-политические установки и помыслы (А. Г. Ковалев), психиче-

¹ Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов и др. – М.: Педагогика, 1993. – 448 с.

ские процессы, состояния и свойства личности (К. К. Платонов), установки (А. Маслоу), опредмеченная потребность (А. Н. Леонтьев) и другие. А. Н. Леонтьев отмечал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации – до такой степени различны те понятия, по поводу которых употребляется термин «мотив»².

В связи с таким положением В. К. Вилюнас высказывает сомнения в целесообразности обсуждения вопроса, что такое «мотив». Вместо этого он предлагает сосредоточить внимание на более отчетливом обозначении и описании отдельных феноменов, понимаемых в качестве побудителей активности³. Другой подход предлагает В. А. Иванников: нужно сузить содержание понятия «мотив» до какой-то одной реальности, а для обозначения других ввести новые понятия. Термин «мотив», по его мнению, нужно закрепить за устойчивыми образованиями мотивационной сферы в виде опредмеченных потребностей, а для обозначения конкретного ситуативного образования, непосредственно инициирующего деятельность, использовать термин «побуждение»⁴.

Понятие побуждения также достаточно часто используется в мотивационных теориях и в ряде случаев отождествляется с мотивом. Так, К. Е. Игошев под мотивом понимает сформировавшееся под влиянием социальной среды и жизненного опыта личности побуждение⁵.

² Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.

³ Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

⁴ Иванников В. А. Формирование побуждения к действию. – М., 1995.

⁵ Игошев К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения / Учеб. пособие. – Горький, 1974. – С.66.

Трактовка мотива как потребности представлена в работах Ж. Нюттена⁶, А. Маслоу⁷, П. В. Симонова⁸ и других.^{9 10 11} Мотив понимается не только как осознанная потребность¹² или как предмет потребности,¹³ но и может отождествляться с собственно потребностью.¹⁴ Например, в одном случае понятие «мотив» определяется как «то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается»,¹⁵ то есть как активность или побудитель к действию; в другом – «как движущая сила, повод, побудительная сила»¹⁶.

Представляет интерес классификация потребностей Ж. Нюттена,¹⁷ в которой выделены два ее уровня: «организм – среда» и «личность – мир», в связи с тем, что высказывания об изменчивости мотивации и возможностях ее формирования связаны с целенаправленными воздействиями на мотивационную сферу человека. Согласно его концепции, первый уровень мотивации является врожденным, определяется структурой организма, второй – приобретенный, изменчивый, формируемый.

С. Л. Рубинштейн трактовку «мотива» соотносит с переживанием этой потребности и ее удовлетворением¹⁸.

По А. Н. Леонтьеву, мотив есть «психическое образование, реальное или воображаемое, мыслимый предмет потребности, побуждающий и направляющий на себя деятельность», где сам термин «мотив»

⁶ Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. Тексты. – М., 1995. – С. 15 – 110.

⁷ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

⁸ Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1994. – 96 с.

⁹ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. – 1996. – 158 с.

¹⁰ Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

¹¹ Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1999. – С. 146 – 169.

¹² Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1998. – 192 с.

¹³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1995.

¹⁴ Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1994. – 96 с.

¹⁵ Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М.: Инфра – М., 1998. – 576 с.

¹⁶ Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72 – 84.

¹⁷ Nuttin I. R. Motivation and reward human learning: A cognitive approach. - In: Handbook of learning and cognitive processes. V.3. Approaches to human learning and motivation. – New Jersey, 1996. – P. 247 – 282.

¹⁸ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.

употребляется «не для обозначения переживания потребности, но как означающий, то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность как на побуждающее ее»¹⁹.

По Б. И. Додонову, «предмет потребности», может выступать для субъекта в трех видах: 1) как «вещь в себе», когда такой предмет еще не опознан субъектом или даже вообще пока не известен ему; 2) как ценность, когда индивид узнает в нем именно то, в чем нуждается; 3) как мотив, если предмет потребности не только будет опознан как таковой, но и вызывает после этого тот или иной акт целеполагания²⁰.

Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность²¹. Такое определение мотива объединяет в единое целое энергетическую, динамическую и содержательную стороны. Именно на эту особенность мотива обращает внимание И. А. Джидарьян, говоря, что это внутреннее состояние личности, которое энергетизирует и направляет действие личности на каждый момент времени²².

Противоречия существуют и по вопросу соотношения понятий «мотив» и «действие», «деятельность».

В теории деятельности мотив рассматривается в качестве ее предмета (или предмета потребности). А. Н. Леонтьев в 1956 году писал, что мотив побуждает отдельное, частное действие. Однако в более поздних работах он утверждал, что мотивы относятся только к деятельности, а действие не имеет самостоятельного мотива. Если принять это как частный случай осуществления действий, то правомерность утверждения А. Н. Леонтьева становится очевидной — каждое действие в составе деятельности не имеет собственного мотива, но это не значит, что эти действия не мотивированны. Просто для деятельности и действий имеется общий мотив. Однако цели деятельности и каждого действия в ее составе не совпадают, хотя и те, и другие обусловлены смыслом деятельности как своеобразным стержнем осуществляемой программы.

¹⁹ Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – М., 1997. – 90 с.

²⁰ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126-130.

²¹ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998. – 464 с.

²² Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1999. – С. 146 – 169.

В то же время действия могут выступать в качестве поступков. Но сознательно совершаемый поступок должен быть мотивирован, поэтому самостоятельные действия должны иметь мотив. Само действие может выступать в качестве деятельности, если ее содержанием является только это действие. Рассматривая подобные случаи, А. Н. Леонтьев пишет, что когда одни те же действия становятся деятельностью, то она приобретает, самостоятельный мотив. Подобные случаи он обозначает как «сдвиг мотива на цель»²³. Согласно же представлениям, М. Ш. Магомед-Эминова, мотив относится только к действиям, а мотивация рассматривается в контексте подготовки и осуществления деятельности²⁴.

По В. Г. Леонтьеву, личностным образованием является только мотив, как высший уровень регуляции поведения и деятельности человека²⁵.

Согласно Д. Н. Узнадзе, мотив – это то, на что опирается оценка приемлемости поведения со стороны субъекта²⁶.

По А. Г. Асмолову, мотив есть пробуждающий и определяющий выбор направленности на предмет (материальный или идеальный), ради которого осуществляется деятельность человека²⁷.

В ряде работ «мотив» рассматривается только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности. Так, Ж. Годфруа пишет, что «мотив» — это соображение, по которому субъект должен действовать. Еще более резко говорит Х. Хекхаузен: это лишь «конструкт мышления», т.е. теоретическое построение, а не реально существующий психологический феномен. Он указывает на то, что в действительности никаких «мотивов» не существует, они не наблюдаемы непосредственно и поэтому не могут быть представлены как факты действительности. Они лишь условные, облегчающие понимание вспомогательные конструкты нашего мышления, вставляемые в схему объяснения действия между наблюдаемыми исходными обстоятельствами и последующими

²³ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.

²⁴ Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: Структура и механизм. Дисс...канд. псих. наук. – М., 1987.

²⁵ Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – М., 1997. – 90 с.

²⁶ Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1996. – 450 с.

²⁷ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 167 с.

актами поведения²⁸. В своей монографии Х. Хекхаузен за «мотив» принимает либо потребность (потребность во властвовании, называемая им «мотивом власти»; потребность в достижении — «мотив достижения»), либо личностные диспозиции (тревожность и другие), либо внешние и внутренние причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии).

По мнению отечественного исследователя Ю. К. Орлова, мотивы – это «образы, побуждающие к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребности»²⁹. Мотив как образ успешно завершеного действия по реализации потребности рассматривается и у С. Б. Каверина³⁰. Этой точке зрения придерживается и Н. И. Шевандрин,³¹ который под мотивами подразумевает активные движущие силы, определяющие поведение человека.

Итак, предпринятый нами теоретический анализ современного понимания сущности мотива показывает, что в научной литературе еще не сложилось того, что логики называют дефиницией, т.е. нет общепринятого и однозначно трактуемого определения мотива. Каждое из проанализированных определений не претендует на полное и исчерпывающее раскрытие действительной природы мотива, хотя в теоретическом аспекте все они представляют собой отражение различных его сторон.

В нашей работе мотивы рассматриваются в рамках концепции А. Н. Леонтьева и его последователей, определяющих мотив как предметную потребность, которая носит внутренний характер, так как входит в структуру самой деятельности, как то ради чего осуществляется деятельность^{32, 33, 34}.

По отношению к понятию «мотив» более широким является понятие «мотивация». Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины»³⁵. Затем этот

²⁸ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003. – 860 с.

²⁹ Орлов А. Б. Две ориентации в исследовании мотивации за рубежом. – Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1979. – № 2.

³⁰ Каверин С. Б. Мотивация труда. – М., 1998. – 223 с.

³¹ Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности в педагогической практике: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1992. – 140 с.

³² Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – М., 1951.

³³ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.

³⁴ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96с.

³⁵ Шопенгауэр А. Пол. собран. соч. в 4-х томах. – М., 1990.

термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

Особая значимость исследования мотивации подчеркивалась А. Н. Леонтьевым, который отмечал, что развитие сознания человека находит свое выражение в изменении мотивации деятельности³⁶. В. С. Мерлин, указывая на значимость мотивов, писал: «В подлинном смысле управлять действиями людей мы можем только тогда, когда мы умеем вызвать у них определенные побуждения. Управлять действиями человека, в отличие от действий машин, можно только посредством управления мотивацией»³⁷. По определению С. Л. Рубинштейна мотивация является «ядром» психологии личности и детерминирует особенности ее поведения и деятельности – важнейшие сферы в жизни человека³⁸.

Особенно актуальны задачи развития мотивационной сферы и управления поведением в различных институтах системы образования, деятельность которых направлена на формирование у обучаемых системы научных знаний, соответствующих им умений и навыков, личностных качеств, профессиональной компетентности, высокой гражданской ответственности.

Мотивация как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности рассматривается в психолого-педагогической литературе в самых разных аспектах, в силу чего и понятие трактуется авторами по-разному.

Так, один из подходов рассматривает мотивацию как процесс возникновения и образования мотива на основе потребности. Д. А. Кикнадзе пишет «мотивация происходит в сфере осознания психической деятельности человека. Одновременно с осознанием конкретной потребности осознаются и другие потребности, связанные с данной потребностью и действием ее удовлетворения»³⁹. В данной трактовке мотивация как процесс образования мотива из потребности полностью контролируется сознанием и связан с волевым актом. Иногда этот процесс применительно к объяснению принятия решения называют борьбой мотивов. Однако, как замечает Д. А. Кикнадзе, это лишь борьба потребностей, порождающая мотив.

³⁶ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.

³⁷ Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1991.

³⁸ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.

³⁹ Кикнадзе Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М., 1998. – 150 с.

Тем не менее, сводить мотивацию только к борьбе потребностей или даже мотивов не совсем правомочно.

В соответствии с другим подходом под мотивацией понимают систему мотивов, их совокупность, структуру. Такая трактовка наиболее часто встречается в работах отечественных психологов.

Так, Л. И. Божович, раскрывает сущность мотивации через совокупность мотивов, которая определяет деятельность⁴⁰.

Э. Д. Телегина считает, что при осуществлении любой деятельности, при протекании любого психического процесса всегда имеет место определенная совокупность мотивов. Эта совокупность представляет собой иерархическую структуру движущих сил поведения личности. Она связана, с одной стороны, со структурой личности, с другой — со спецификой конкретной ситуации⁴¹.

Подобную позицию занимают М. В. Матюхина⁴² и К. Т. Патрина⁴³, понимающие под мотивацией ту или иную группу мотивов. В зависимости от того, какие мотивы входят в эти группы, ими выделяются различные типы мотивации. Например, широкие социальные мотивы образуют социальную мотивацию, желание получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников — «мотивацию благополучия», желание быть в числе первых учеников, занимать достойное место среди товарищей — «престижную мотивацию» и т.д.

Мотивацию как совокупность мотивов и внутренний процесс побуждения определяет А. А. Крылов. Мотивация — это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой деятельности⁴⁴.

Существует и третий подход, в соответствии с которым «мотивация включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, ин-

⁴⁰ Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1998. — 464 с.

⁴¹ Телегина Э. Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности // Искусственный интеллект и психология. — М.: Наука. — 1996. — С. 41 — 95.

⁴² Матюхина М. В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. — Волгоград, 1996. — С. 5 — 15.

⁴³ Патрина К. Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопр. психологии. — 1978. — № 2. — С. 111 — 117.

⁴⁴ Крылов А. А., Головей Л. А., Розе Н. А. Психомоторика: движения, произвольные реакции, действия, деятельность // Практикум по общей и экспериментальной психологии // Под общ. ред. А. А. Крылова. — ЛГУ, 1987. — С. 177—237.

тересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. Все эти мотивационные факторы объединяют термином «побуждение»⁴⁵.

Так, В. К. Вилюнас полагает что, прежде всего к мотивации следует относить все то, что побуждает реально совершаемую активность⁴⁶. По С. Л. Рубинштейну, мотивация есть детерминация деятельности изнутри личности или «иерархическая организация всей системы побуждений»⁴⁷.

Б. И. Додонов понимает под мотивацией связанное с мотивом внутреннее побуждение к деятельности, в котором одновременно отражается и предмет потребности, и состояние ее носителя⁴⁸.

По мнению П. В. Симонова «в основе мотивации лежит физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению. Не существует мотивации без потребности, но вполне возможно встретить потребность, не ставшую мотивацией»⁴⁹.

В системно-динамической модели М. Ш. Магомед-Эминова мотивация рассматривается как один из видов психической регуляции, которая управляет и организует деятельность, интегрирует побуждения (внешние и внутренние) в целостное мотивационное побуждение, детерминирующее поведение, деятельность в определенной ситуации⁵⁰.

Согласно В. Г. Леонтьеву, мотивацию следует рассматривать как: 1) целенаправленное побуждение; 2) процесс побуждения, реализацию в действии и в поведении потребности, влечения, эмоции, инстинкта; 3) внутреннюю причину действия и поведения человека⁵¹.

С точки зрения Н. И. Шевандрина мотивация – это и процесс побуждения, и влечение или потребность, побуждающая нас действовать с определенной целью⁵².

⁴⁵ Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. – 1996. – 158 с.

⁴⁶ Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации. – М., 1993. – С. 191–200.

⁴⁷ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.

⁴⁸ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

⁴⁹ Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М., 1991. – 215 с.

⁵⁰ Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: Структура и механизм. Дисс....канд. псих. наук. – М., 1987.

⁵¹ Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности // Автореф. дис. доктора психологических наук. – Тбилиси, 1989. – 48с.

⁵² Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности в педагогической практике: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1992. – 140 с.

Как показывает изучение работ в области мотивации, она не рассматривается вне поведения и деятельности. Мотивация представляет собой движущую силу человеческого поведения, пронизывающую все основные структурные образования личности: характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы⁵³. Термин «мотивация поведения» используется как в узком, так и в широком смыслах. В узком смысле слова, по мнению П. М. Якобсона, это мотивация конкретных форм поведения⁵⁴. В широком смысле слова под мотивацией поведения подразумевают совокупность тех психологических характеристик, которые определяют поведение человека в целом. Этой точкой зрения придерживаются В. И. Ковалев⁵⁵ и С. Л. Рубинштейн⁵⁶, которые понимают под мотивацией систему разнообразных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

В работах С. Л. Рубинштейна⁵⁷, Т. Г. Волковой, Э. Д. Телегиной⁵⁸, В. Э. Мильмана⁵⁹ мотивацию, непосредственно связанную с познанием, рассматривают как внутреннюю. Она базируется на интересе, побудительной силе, и ее мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы ее решения, результат. Напротив, мотивацию называют внешней, если в основе ее лежит мотив достижения, стремление к авторитету, к показу собственных возможностей и способностей. Такое деление правомерно в том случае, если под мотивацией понимается всякая причина и всякое побуждение к действию и деятельности вообще, в качестве которых могут выступать не только потребность, влечение, мотив, но и стимул как внешнее побуждающее воздействие на человека.

⁵³ Асеев В. Г. Проблемы мотивации и личности / Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1994. – С. 123 – 124.

⁵⁴ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1996. – 168с.

⁵⁵ Ковалев В. И., Дружинин В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 35 – 44.

⁵⁶ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.

⁵⁷ Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: проблема соотношения образовательного госстандарта и уникальности личности // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С.28 – 34.

⁵⁸ Телегина Э. Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности // Искусственный интеллект и психология. – М.: Наука. – 1996. – С. 41 – 95.

⁵⁹ Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129 – 138.

По мнению И. А. Джидарьян мотивация оказывает побуждающее воздействие на поведение во всех его звеньях, а не только в начале. Она «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Именно благодаря мотивации, которая предусматривает не только наличную ситуацию, но и некоторую предвидимую в будущем, приводится в соответствие цель деятельности и средства ее достижения, достигается целесообразность и осмысленность действий в целостном поведенческом акте личности»⁶⁰.

Д. Н. Узнадзе процесс мотивации характеризует как поиск наиболее приемлемого поведения в данной ситуации, именно такого, которое бы отвечало собственному «Я», а не только сиюминутному моменту удовлетворения какого-либо влечения. Человек как личность редко удовлетворяет свою актуальную потребность в импульсивном поведении. Он, в отличие от животных, «...делает не то, к чему принуждает его актуальная потребность, чего ему хочется сейчас, а то, что соответствует общим интересам его «Я», и чего в данный момент, возможно, ему совсем не хочется»⁶¹. Отсюда его поведение всегда должно отвечать многим потребностям, в том числе и тем, которые еще не стали актуальными, т.е. в настоящее время действующими, но которые будут иметь большое значение для личности в будущем. Именно поэтому личности приходится, прежде чем совершать поступок, все взвешивать, выбирать наиболее подходящее поведение. Этот процесс поиска нужного поведения и называется мотивацией⁶².

Кроме мотивов и потребностей в качестве побудителей человеческого поведения выступают цели, эмоции, интересы, желания. Так, например, В. Г. Асеев указывает на то, что мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывают на значимость окружающих явлений, на степень их важности. Другая функция эмоций состоит в относительно устойчивой во времени установке на тот или иной функционально энергетический уровень жизнедеятельности⁶³. С. Л. Рубин

⁶⁰ Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1999. – С. 146 – 169.

⁶¹ Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1996. – 450 с.

⁶² Там же.

⁶³ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. – 1996. – 158 с.

штейн также указывает на то, что мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. При этом создается возможность, как схождения, так и расхождения между мотивом и целью. Целью является выполнение общественной деятельности, а мотивом – удовлетворение личных потребностей. Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направлена, и мотивов, из которых она исходит⁶⁴.

Таким образом, анализ психологической литературы позволяет выделить следующие основные подходы к рассмотрению мотивации: как один конкретный мотив⁶⁵, как систему мотивов⁶⁶, как совокупность потребностей, мотивов, эмоций, целей, интересов в их сложном сочетании и взаимодействии⁶⁷.

Однако общим в этих значениях является то, что мотивация – это всегда побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. В этом смысле источником мотивации становятся именно потребности и влечения, хотя иногда и сами потребности в деятельности могут определяться ее мотивацией. Такая основа мотивации проявляется и у человека, и у животного. Но у человека, в отличие от животного, в качестве источника мотивации чаще всего проявляется не потребность, а мотив как психологическое, личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей. Данная мотивация обладает личностной характеристикой; в ней представлены все стороны человеческой деятельности и поведения: когнитивные, волевые, личностные, смысловые и т.д.; она реализуется через фиксированные установки. Мотивация – это причина поведения и деятельности человека, придающая целесообразность и направленность активности индивида.

В контексте нашего исследования принято следующее определение мотивации: мотивация — это система мотивов, их совокупность, которая представляет собой иерархическую структуру движущих сил поведения личности, связанная с одной стороны со структурой личности, с другой – со спецификой конкретной ситуации⁶⁸.

⁶⁴ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.

⁶⁵ Выготский Л. С. Проблема развития психики // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 3. – 368 с.

⁶⁶ Крылов А. А. Психология / Учебник. – М.: Проспект, 1998. – 588с.

⁶⁷ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. – 1996. – 158 с.

⁶⁸ Романова Е. В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: Дис. к. психол. наук. – Москва, 2010. – 197с.

Мотивация личности, обуславливая ее поведение, деятельность и особенности общественных отношений оказывает влияние и на профессиональное самоопределение, а затем – на удовлетворенность профессией.

Проблема профессиональной мотивации и ее динамики является одной из центральных проблем современной педагогической психологии. Она неразрывно связана с фундаментальными вопросами, относящимися к решению проблемы психологической детерминации деятельности человека вообще, и учебной и профессиональной деятельности в частности. Этой проблеме посвящено большое количество психолого-педагогических исследований, анализ которых позволяет сделать вывод о многообразии теоретических представлений относительно сущности профессиональной мотивации.

В рамках теории деятельности А. Н. Леонтьев⁶⁹ и В. И. Ковалев⁷⁰ обосновали необходимость разграничения понятий «общетрудовая мотивация» и «профессиональная мотивация». Первая обуславливает побудительную активность личности, ее отношение к трудовой деятельности, вторая определяет направленность на конкретную профессиональную деятельность.

Проблема профессиональной мотивации неразрывно связана с общепсихологическим аспектом изучения мотивов. Знание мотивов, определяющих стремление к педагогической деятельности, их соотношение между собой, дифференциация на доминирующие и «фоновые» имеет большое значение для формирования положительной профессиональной мотивации.

Под профессиональными мотивами понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к профессиональной деятельности⁷¹. Каждый из этих мотивов может доминировать над остальными, что определяет линию поведения и способы достижения цели. Поэтому знание мотивов, определяющих стремление к профессиональ-

⁶⁹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1995.

⁷⁰ Ковалев В. И., Дружинин В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 35 – 44.

⁷¹ Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Мысль, 1993. – 341 с.

ной деятельности, их соотношения между собой, выделение доминирующих мотивов имеет большое значение для формирования положительной профессиональной мотивации.

Профессиональная мотивация рассматривается как совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности⁷². Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессиональной компетентности, так, как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

В рамках исследования В. А. Бодрова и Ю. В. Бессоновой экспериментально установлено, что содержание профессиональной мотивации (мотивы, цели) и особенности ее проявления (способы и условия достижения целей профессиональной деятельности) связаны с различными личностными качествами, такими как уровень интеллекта, творческая направленность, тревожность, напряженность, эмоциональная устойчивость, нормативность поведения, открытость в области межличностных отношений и неудач⁷³.

Профессиональная педагогическая мотивация рассматривается как побуждение к профессиональной активности в сфере педагогической деятельности. Как система она включает в себя несколько взаимосвязанных мотивов, таких как: стремление к познанию и самообразованию, стремление к передаче знаний (коммуникативная активность), стремление к самоуважению, стремление к межличностному доминированию (лидерству), желание сделать научную и педагогическую карьеру, стремление к получению статуса высокообразованного человека. Каждый из этих мотивов может доминировать над остальными, что определяет линию поведения и способы достижения цели⁷⁴.

Итак, анализ литературы по проблеме мотивации и мотивов свидетельствует о многообразии точек зрения на их природу. Вместе с тем очевидна разрозненность представлений об этих феноменах, отсутствие единого основания их изучения, которое позволило бы систематизировать теоретические положения, осмыслить материалы эмпирических исследований и создать целостную и непротиворечивую концепцию мотивации.

⁷² Там же.

⁷³ Бодров В. А., Бессонова Ю. В. Развитие профессиональной мотивации спасателей // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 45 – 56.

⁷⁴ Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Мысль, 1993. – 341 с.

1.2. Теории мотивации в отечественной и зарубежной психологии

Психологию мотивации можно определить, как область общей психологии, изучающую детерминацию конкретных поведенческих актов и их последовательностей, опосредованную психическими процессами⁷⁵. Из этого определения вытекает, во-первых, что психологию мотивации интересуют причины и регуляторы поведения, а не само его протекание. Во-вторых, что психология регуляции деятельности пересекается с психологией мотивации своей частью – психологией мотивационной регуляции, то есть обеспечения направленности деятельности в соответствии с ее мотивом; регуляция деятельности на основе иных критериев в поле интересов психологии мотивации не лежит.

Прежде чем подробно рассматривать содержательную сторону отечественных и зарубежных мотивационных концепций, охарактеризуем логику исторического развития психологии мотивации.

Первой парадигмой психологии мотивации было выведение поведения из внутренних причин, которые рассматривались как инвариантные, присущие природе человека источники энергии, которая затем трансформируется в поведенческие акты. К. Левин относил такое объяснение к аристотелевскому способу мышления в психологии, а Х. Хекхаузен обозначил его как объяснение «с первого взгляда»⁷⁶. На этой основе строились практически все классические теории мотивации: теории Мак-Дугалла⁷⁷, раннего Адлера⁷⁸, Хорни⁷⁹, Роджерса⁸⁰, раннего Маслоу⁸¹.

На первом, классическом этапе развития психологии мотивации (до 1930-х гг.) ее центральным вопросом был вопрос о природе и содержании этого базового понятия. Фактически этот вопрос совпадал с вопросом о природе человека, а мотивационные явления рассматривались как проявления этой природы, которую сводили, однако к биологической составляющей человека.

⁷⁵ Романова Е. С. Психология профессионального становления личности: Дис. д-ра псих. наук. – М., 1999. – 611 с.

⁷⁶ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003. – 860 с.

⁷⁷ Мак-Дугалл У. Основные проблемы социальной психологии. – М., 1984.

⁷⁸ Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.

⁷⁹ Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – СПб., 2002.

⁸⁰ Роджерс К. Взгляд на психологию. Становление человека. - М., 2001.

⁸¹ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

Эта парадигма существовала задолго до возникновения научной психологии и безраздельно господствовала до 1930-х годов, когда с одной стороны бихевиористы, пытавшиеся максимально упростить картину движущих сил поведения, а с другой стороны Курт Левин, борющийся против этого упрощения, сместили акцент сначала на внешние, средовые, ситуационные причины (объяснение «со второго взгляда» по Х. Хекхаузену), а затем на взаимодействие внешних и внутренних причин («объяснение с третьего взгляда»⁸²).

В целом если попробовать определить общий вектор, в направлении которого развивалась психология мотивации за последние 100 лет, то это будет развитие от естественнонаучных (биологических) моделей мотивации к гуманитарным (социокультурным и антропологическим) моделям. Первые теоретические модели мотивации – модели Мак-Дугалла, Фрейда, ранних бихевиористов – строились на принципиально естественнонаучной основе. Они не предлагали введения в психологию мотивации человека принципиально иных объяснительных принципов по сравнению с психологией мотивации животных. Поэтому в период, который можно назвать натуралистическим, психология мотивации развивалась вне контекста психологии личности, которой тогда еще не существовало.

Начало гуманитарной революции в психологии мотивации, которая не разрушила естественнонаучные подходы, приходится на 1930-е годы, что совпадает со становлением психологии личности как особой предметной области общей психологии. В этот период были выдвинуты новые идеи: переход от Фрейдовского причинного объяснения к целевому у А. Адлера⁸³, который В. Франкл⁸⁴ позже сравнивал с коперниковской революцией; введение идеи коллективной ментальности как источника многих феноменов индивидуальной психологии у К. Г. Юнга⁸⁵; взгляд на мотивацию как на порождение системы «индивид – мир» Г. Мюррея⁸⁶ и введения идеи контроля над мотивационными процессами через их опосредствование у Л. С. Выготского⁸⁷.

⁸² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003. – 860 с.

⁸³ Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.

⁸⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

⁸⁵ Юнг К. Г. Психологические типы. – М., 2001.

⁸⁶ Murrey H. A. Exploration in Personality. – N.Y., 1938.

⁸⁷ Выготский Л. С. Проблема развития психики // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 3. – 368 с.

Эти идеи не были сразу ассимилированы, однако получили дальнейшее развитие в послевоенный период. На этом втором, так называемом антропологическом этапе, психология мотивации фактически совпадает с психологией личности. Более того, основным содержанием большинства теорий личности выступает как раз модель мотивации, движущих сил поведения и развития (теории Фромма⁸⁸, Маслоу⁸⁹, Роджерса⁹⁰, Франкла⁹¹, позднего Адлера⁹² и других авторов).

Начиная с середины 1950-х годов вопрос о том, какие общие мотивы в принципе движут человеком, постепенно теряет свою актуальность благодаря накоплению большого количества данных о таких трансформациях исходных мотивационных тенденций в мотивы конкретных поведенческих актов, которые делают исходные побуждения (если они есть) полностью неузнаваемыми. Происходит смещение интересов со статических моделей мотивации к динамическим (необихевиористские исследования мотивационного обуславливания, новаторские подходы школы К. Левина, психодинамические работы). К этому ситуационно-динамическому этапу (середина 1950-х – конец 1960-х гг.) можно отнести также работы Ж. Нюттена⁹³, А. Н. Леонтьева⁹⁴ и Д. Н. Узнадзе⁹⁵, рассматривавших вопросы мотивации в контексте проблемы общей структуры и динамики человеческой активности. При этом важным новшеством стала идея смысловых связей как основы для разворачивания мотивационных процессов (М. Босс, А. Н. Леонтьев, Ж. Нюттен).

Четвертый и последний этап психологии мотивации, характеризуется тем, что на первый план выступают проблемы выбора, свободы, воли, контроля над мотивацией, жизненных целей, перспективы будущего, саморегуляции. Мотивация вновь рассматривается в антропологическом контексте, но понимается при этом гораздо шире, чем

⁸⁸ Фромм Э. Человек для самого себя. – Минск, 1992. – 253 с.

⁸⁹ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

⁹⁰ Роджерс К. Взгляд на психологию. Становление человека. - М., 2001.

⁹¹ Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

⁹² Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.

⁹³ Nuttin I. R. Motivation and reward human learning: A cognitive approach. - In: Handbook of learning and cognitive processes. V.3. Approaches to human learning and motivation. – New Jersey, 1996. – P. 247 – 282.

⁹⁴ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.

⁹⁵ Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1996. – 450 с.

раньше, и если на втором, антропологическом этапе традиционно понимаемая мотивация рассматривалась как ядро широко понимаемой личности, то теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации. От когнитивных процессов, опосредующих механизмы мотивации, акцент смещается на сознание и личность в целом.

М. Альберт, М. Х. Мескон, Ф. Хедоури разделяют теории мотивации на две категории: содержательные и процессуальные. Первые основываются на идентификации тех внутренних побуждений (потребностей), которые заставляют людей поступать так, а не иначе, вторые – на том, как ведут себя люди с учетом их восприятия и познания⁹⁶.

Содержательные теории мотивации представлены работами Ф. Герцберга⁹⁷, А. Маслоу⁹⁸, Д. Мак-Клелланда⁹⁹.

Одним из первых ученых, из работ которого узнали о сложности человеческих потребностей, был Абрахам Маслоу. По А. Маслоу, мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней (физиологические потребности, потребности в свободе и безопасности, социальные потребности, потребности в достижении и признании, потребности в самоактуализации). Потребности проявляются в человеческой деятельности в порядке очередности. Более высокий уровень потребностей появляется только тогда, когда удовлетворен более низкий. Поскольку с развитием человека как личности расширяются его потенциальные возможности, потребность в самовыражении никогда не может быть полностью удовлетворена. Поэтому и процесс мотивации через потребности бесконечен.

В концепции А. Маслоу эклектически соединены биологические и социальные составляющие поведения человека. Тем не менее, Маслоу не отвечает на ряд вопросов: почему потребности человека «поднимаются» по уровням, какие силы этому способствуют? Движение по иерархической пирамиде происходит само по себе, можно влиять лишь на его скорость. Кроме того, теория Маслоу не учитывает индивидуальные отличия людей.

Другой концепцией мотивации, делавшей основной упор на потребности высших уровней, была теория Дэвида Мак-Клелланда¹⁰⁰.

⁹⁶ Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М., 1997. 704 с.

⁹⁷ Станюкович А. А. Социально-философский анализ мотивации человеческой деятельности: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2000 – 158 с.

⁹⁸ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

⁹⁹ McClelland D. C. Assessing Human Motivation. – N.Y., 1991.

¹⁰⁰ McClelland D. C. Assessing Human Motivation. – N.Y., 1991.

В качестве основных он выделяет три потребности: власти, успеха и причастности.

Следующей теорией мотивацией, основанной на потребностях, является двухфакторная теория мотивации Герцберга¹⁰¹. Согласно ей, он выделил две большие категории, которые он назвал «гигиеническими факторами» (связанные с окружающей средой) и «мотиваторами» (связанные с самим характером и сущностью работы). Однако теория Герцберга вызвала критику. Она состояла в том, что мотивацию надо воспринимать как вероятный процесс. То, что мотивирует данного человека в конкретной ситуации, может не оказать на него никакого воздействия в другое время или на другого человека в аналогичной ситуации.

В дальнейшем исследователям стало понятно, что для того, чтобы объяснить механизм мотивации, нужно изучить многочисленные поведенческие аспекты и параметры окружающей среды. Реализация этого подхода привела к созданию процессуальных теорий мотивации.

В процессуальных теориях мотивации рассматривается, как человек распределяет усилия для достижения различных целей и как выбирает конкретный тип поведения. Согласно этим теориям поведение людей определяется не только потребностями, оно зависит от восприятий и ожиданий личности, связанных с данной ситуацией, и возможных последствий выбранного типа поведения.

Существуют три основные процессуальные теории мотивации: теория ожидания, теория справедливости и модель Портера-Лоулера.

Теория ожидания ассоциируется с работами Виктора Врума и базируется на положении о том, что наличие активной потребности не является единственным условием мотивации человека на достижение определенной цели¹⁰².

Другое объяснение того, как люди распределяют и направляют свои усилия для достижения целей, дает теория справедливости. Она констатирует, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждением других людей за аналогичную работу. Основной вывод теории справедливости для практики управления состоит в том, что

¹⁰¹ Станюкович А.А. Социально-философский анализ мотивации человеческой деятельности: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2000 – 158 с.

¹⁰² Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности // Автореф. дис. доктора психол. наук. – М., 1992. – 30с.

до тех пор, пока люди не начнут считать, что они получают справедливое вознаграждение, они будут стремиться уменьшить интенсивность труда.

Лайман Портер и Эдвард Лоулер разработали комплексную процессуальную теорию мотивации, включающую теорию ожиданий и теорию справедливости¹⁰³.

Согласно модели Портера-Лоулера достигнутые результаты зависят от приложенных человеком усилий, его способностей и характерных особенностей, а также осознания им своей роли. В теории Портера-Лоулера устанавливается соответствие между вознаграждением и результатом, т.е. человек удовлетворяет свои потребности посредством вознаграждений за достигнутые результаты. Один из наиболее важных выводов модели Портера-Лоулера состоит в том, что результативный труд ведет к удовлетворению, а не наоборот, как считают сторонники теории человеческих взаимоотношений. Таким образом, теория Портера-Лоулера внесла основной вклад в понимание мотивации. Она показала, что мотивация не является простым элементом в цепи причинно-следственных связей. Эта модель показывает, насколько важно объединить такие понятия, как усилия, способности, результаты, вознаграждения, удовлетворение и восприятие в рамках единой взаимосвязанной системы.

Изучение мотивации в отечественной психологии по преимуществу ведется с позиции принципов диалектико-материалистической детерминации, структурности, системности, единства сознания и деятельности, деятельности и личности.

Изучение сложных и неоднозначных связей мотива и деятельности сделано такими учеными, как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, Д. Н. Узнадзе и др. и продолжает развиваться на основе принципа единства мотивации и деятельности. В соответствии с этим принципом мотивы являются выражением сущности личности, неразрывны с ней, при этом личность проявляет себя в активности через мотивы, которые обеспечивают ее взаимодействие с окружающей средой и социальными условиями, следовательно, мотивы находятся в единстве с деятельностью личности, ее поведением¹⁰⁴.

¹⁰³ Porter L., Lawler E. Managerial Attitudes and Performance Homewood, Ill.: Irwin, 1968.

¹⁰⁴ Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск, 2002. – 241 с.

По Б. И. Додонову, всякая деятельность имеет двойную мотивацию: мотивированная общественными потребностями и личными интересами непосредственных производителей общественных ценностей, и интересами организаторов производства¹⁰⁵.

Отмечено, что на личностную мотивацию деятельности оказывает влияние конкретная организация деятельности. Тип личности, мотив и мотивация ее поведения в основном зависят от: объема (количества) сфер жизнедеятельности, в которые она включена; характера соотношения сфер жизнедеятельности личности, т.е. от того вида деятельности, который является главным в ее жизни или который главным она считает сама; степени включенности индивида в сферы его жизнедеятельности с точки зрения полноты реализации им социальных функций личности.

Изменение и расширение круга деятельности способствуют развитию мотивов. Мотив определяет деятельность, осуществляемую человеком.

Выделяют два положения, являющихся центральными в теории деятельности и проблеме мотивации: 1) положение о предметности потребностей, о недостаточности их трактовки как энергетического начала, 2) положение о процессах смыслообразования, способности потребности придавать пристрастность любым, даже случайным обстоятельствам, если от них зависит ее удовлетворение.

Таким образом, исследования ученых показывают, что мотивы являются внутренней детерминацией деятельности, ее побудительным компонентом. Именно на это обращает внимание Б. Ф. Ломов, отмечая, что «...соотношение деятельности и мотива как личностного образования не простое и не однозначное. Тот или иной мотив, возникающий у личности и побуждающий ее к определенной деятельности, может этой деятельностью не исчерпаться; тогда, завершив данную деятельность личность, начинает другую (или же реализует мотив в общении). В процессе деятельности мотив может измениться и точно также при сохранности мотива может измениться выполняемая деятельность (ее программа, структура, состав действий и т.д.)»¹⁰⁶.

Компоненты структуры возможной мотивации любой человеческой деятельности могут быть выделены по разным основаниям. Как

¹⁰⁵ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126-130.

¹⁰⁶ Виллонас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации. – М., 1993. – С. 191–200.

отмечает Б. И. Додонов, все побуждения к деятельности можно свести к четырем мотивационным факторам: 1) удовольствие от процесса деятельности; 2) прямой конечный результат деятельности; 3) вознаграждение за деятельность; 4) депривация (избегание) страха наказания¹⁰⁷.

На наш взгляд, выделение Б. И. Додоновым указанных компонентов является существенным для исследования структуры мотивации, поскольку первые два компонента выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а другие два предполагают факторы воздействия (положительные и отрицательные), внешние по отношению к деятельности.

Реальная деятельность полимотивирована, ее тип определяется доминирующим мотивом. Однако объективное значение действительности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом.

Мотивация деятельности меняется в ходе ее развития. По мере развития самого человека (с возрастом) происходит и изменение его деятельности.

Итак, можно сделать вывод о том, что современная психология мотивации не представляет собой единое целое в силу раздробленности теоретических подходов, а также в силу того, что в ней сочетаются (как и в самой человеческой мотивации) тенденции, направленные в перспективу будущего и тенденции, отражающие опыт прошлого.

Проблема мотивации и мотивов остается остродискуссионной и, к сожалению, трудноизучаемой экспериментально. Многие зарубежные теории мотивации построены на основании экспериментов с животными, поэтому в ряде случаев прямая экстраполяция на человека невозможна. Кроме того, возникает вопрос: можно ли вообще эти теории рассматривать как истинно мотивационные? Не являются ли они биологическими теориями детерминации поведения?

В то же время, как отмечает П. М. Якобсон¹⁰⁸, растущий интерес к психологии личности (а мотивационная сфера, без сомнения, является ее ядром), к сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение мотивации поведения человека насущ-

¹⁰⁷ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126-130.

¹⁰⁸ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1996. – 168с.

ной задачей психологической науки. Очевидно, что требуются критическое рассмотрение существующих точек зрения на проблему и поиск нового подхода к ее решению.

1.3. Методология и методы исследования мотивации

Психологи придерживаются различных взглядов на возможность применения тех или иных методов при исследовании мотивации. Это определяется, с одной стороны, сложностью мотивационной системы личности, а с другой, – проблемами общеметодологического характера.

Методологическое, теоретическое и методическое – это различные уровни понимания того или иного явления, которые, тем не менее, имеют между собой тесную диалектическую связь, проявляя свое взаимовлияние и не могут существовать изолированно друг от друга в целостном исследовательском процессе. Методология, прежде всего, необходима для ориентировки исследователя в теоретическом материале, выборе определенных методов исследования. Методы и соответствующие процедуры исследования представляют собой определенную совокупность приемов и правил организации, сбора, обработки и интерпретации полученных данных. Они выступают как инструменты познания, способствуют открытию закономерностей, явлений окружающей реальности, истины¹⁰⁹.

Раскрытие методологических и теоретических основ исследования мотивации неразрывно связано с проблемой методов ее изучения. В настоящее время отсутствует единая классификация методов, отражающая стратегию и тактику системного изучения психических процессов. В литературе чаще всего рассматривают отдельные, иногда не связанные друг с другом методы. Особое внимание при этом уделяется группе методов, направленных на поиск и получение первичной информации. Этот недостаток был устранен психологами Ленинградского университета. В изданном ими учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» (1980) показаны принципы и методы системного исследования [101]. Ориентируясь на классификацию, разработанную Б. Г. Ананьевым¹¹⁰, специалисты университета включили в соответствующие группы конкретные методы, дали характеристики и

¹⁰⁹ Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1991. – 206 с.

¹¹⁰ Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1997. – 380 с.

показали их возможности в исследовании. Разработанная классификация отражает логику исследования и включает четыре взаимосвязанные и последовательные группы: 1) *организационные*, 2) *эмпирические*, 3) *количественные и качественные методы обработки полученных эмпирических данных*, 4) *метод интерпретаций*¹¹¹.

Отмечая внутреннюю сущность и внешние проявления мотивов, можно говорить о двух больших группах методов их исследования. К ним относятся *субъективные* и *объективные* методы. Имеется и третья, промежуточная, группа методов, которая дает возможность проникнуть в мотивационную сферу личности, не затрагивая ее индивидуальность и, прежде всего ее цензоров. Это так называемая группа *проективных* методов исследования, получившая широкое признание и применение как в зарубежных, так и в отечественных психологических исследованиях^{112, 113}.

Среди субъективных методов важное место принадлежит *личностным опросникам* для измерения мотивов. М. Ш. Магомед-Эминов рассматривает следующие личностные опросники исследования мотивов: список личностных предпочтений А. Эдвардса (EPPS), форма по изучению личности Д. Джексона (PRF), опросник для измерения аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению А. Мехрабиана, опросник для измерения результативной тенденции мотивации достижения (RAM) А. Мехрабиана, опросник Р. Нигарда и Т. Гьесме для измерения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи¹¹⁴. В настоящее время многие из названных методик модифицируются и адаптируются к нашим условиям, а также соотносятся с теоретико-методологической базой исследований.

Основная проблема измерения мотивации с помощью опросников связана со снижением правильности ответов испытуемого из-за действия фактора социальной желательности или защитной мотивации, что характерно и для метода анкетирования.

Объективные методы представлены *тестами личности*. Выделяются три основные сферы применения тестов: 1) образование, 2) про-

¹¹¹ Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1991.

¹¹² Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 176 с.

¹¹³ Frank L. Projective methods for the study of personality. U. Y. of psychol., 1999.

¹¹⁴ Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика: Учеб. пос. / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – М., 1997. – С. 155 – 163.

фессиональная подготовка и профотбор, 3) психологическое консультирование. В отечественной психологической и социальной литературе отражается понимание тестов как дополнительного инструмента изучения психических свойств личности¹¹⁵.

Особое место в психологических исследованиях мотивации поведения и деятельности занимают *проективные методы*. Общая характеристика, история развития, особенности их применения и другие вопросы, касающиеся проектного методического аппарата, отражены во многих психологических исследованиях. В зарубежных работах, посвященных проективным методам, указывается, что они способствуют выявлению неосознанных мотивов. Кроме того, на мотивы поведения могут оказывать влияние различного рода переживания, привычки. В связи с этим некоторые ученые считают необходимым применять более тонкие методы, к которым и относятся проективные. Однако, на наш взгляд, проективные методы способствуют более четкому выявлению и осознаваемых мотивов, которые личность скрывает от посторонних.

Е. Т. Соколова, рассматривая проективные методы, выделяет следующие группы: методики структурирования (тест Роршаха, тест облаков, тест трехмерной проекции), методики конструирования (МАР, тест мира), методики интерпретации (ТАТ, тест Санди, тест Розенцвейга), методики дополнения (неоконченные предложения, ассоциативный тест Юнга, неоконченные рассказы), методики катарсиса (психодрама, проективная игра), методы изучения экспрессии (анализ почерка, особенности речевого общения), методики изучения продуктов творчества (тесты рисования фигуры человека, дерева, рисунок пальцем и т.д.)¹¹⁶.

Отличительной особенностью проективных методик является то, что поставленные в них вопросы и характер ответа на них прямо не затрагивают личность. Давая безличные ответы, респондент, тем не менее, проецирует особенности своей личности. Кроме того, в понимании респондента дальнейшая оценка и интерпретация его ответов во многих случаях как бы имеет отношение не к нему, а к другому лицу, что делает его поведение в ситуации эксперимента свободным, а ответы на вопросы наиболее искренними.

¹¹⁵ Ядов В. А. Социологическое исследование: Методология. Программа. Методы. – М.: Наука, 1997. – 248 с.

¹¹⁶ Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 176 с.

Применение проективных методик при изучении мотивов личности дает хорошие результаты, они способствуют выявлению неосознаваемых или недостаточно полно осознаваемых мотивов, а также скрываемых мотивов, однако в остальных случаях их применение ограничено. Более информативным в данном случае может оказаться метод опроса.

Анализ литературы свидетельствует о том, что методический аппарат исследования мотивации, которым располагает в настоящее время отечественная психология, не позволяет изучить некоторые аспекты и особенности мотивации профессиональной деятельности: существующие методики ее диагностики предназначены в основном для определения общей направленности личности или уровня выраженности отдельных мотивов, потребностей и т.д., но не всегда позволяет выявить специфику мотивации конкретной деятельности. Кроме того, методы изучения мотивации по ряду параметров процедуры обследования не выявляют ее развития, проявления характерных качеств в связи с профессионализацией субъекта деятельности, становление личности профессионала, изменением самой деятельности, ее содержания и требований к личности на разных этапах профессионального пути. Эти процессы сопровождаются постановкой все новых и новых целей деятельности, изменением критериев ее успешности и, соответственно, сменой приоритетности различных мотивов, их значимости для достижения конечных и промежуточных результатов профессиональной деятельности, осознанием удовлетворенности ими.

При исследовании мотивов нецелесообразно ориентироваться на «чистые» методы их изучения, поскольку мотивы тесно связаны с другими психическими образованиями. Кроме того, процесс деятельности и его результаты зависят и от внешних причин. В связи с этим наиболее плодотворной представляется комплексная методика, включающая анализ результатов деятельности (успешность и отношение к деятельности), анкетирование, эксперимент, наблюдение, беседу, анализ независимых характеристик. Применение какого-либо одного метода снижает валидность и надежность выявления мотивации, а иногда делает ее невозможной.

Таким образом, качество исследования проблемы мотивации во многом определяется инструментом ее познания – методическим аппаратом. Основу исследования должен составлять системный характер, ориентированный на комплекс разнообразных методик, способствующих проникновению в сущность исследуемого понятия.

Выводы по первой главе

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме мотивации показал, что мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности. Процесс теоретического осмысления явлений мотивации далек от своего завершения, что отражается в многозначности трактовок основных понятий этой области, таких как мотив и мотивация. Мотив рассматривается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, а мотивация трактуется как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов личности, сознательно определяющих линию ее поведения.

2. Современная психология мотивации характеризуется раздробленностью теоретических подходов. Среди теорий мотивации выделяют две категории: содержательные (основываются на идентификации тех внутренних побуждений (потребностей), которые заставляют людей поступать так, а не иначе) и процессуальные (основываются на том, как ведут себя люди с учетом их восприятия и познания). В отечественной психологии в рамках теории деятельности мотив рассматривается как внутренняя детерминация деятельности, регулятор поведения.

3. Мотивация личности, обуславливая ее поведение, деятельность и особенности общественных отношений, оказывает влияние на профессиональное самоопределение и удовлетворенность профессией в дальнейшем. Исследование профессиональной мотивации является одной из приоритетных задач педагогической психологии.

4. Профессиональная мотивация рассматривается как совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Под профессиональными мотивами понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач, побуждающих к профессиональной деятельности.

5. Профессиональная педагогическая мотивация рассматривается как побуждение к профессиональной активности в сфере педагоги-

ческой деятельности. Она включает в себя несколько связанных мотивов: стремление к познанию и самообразованию, к передаче знаний, к самоуважению, к межличностному доминированию, к получению статуса высокообразованного человека, желание сделать научную и педагогическую карьеру.

б. В настоящее время стратегия и тактика исследования системного изучения мотивации отражена в системе методов, включающей четыре последовательные группы: 1) организационные: сравнительный и лонгитюдный метод; 2) эмпирические: наблюдательные (наблюдение и самонаблюдение), диагностические, экспериментальные, праксиметрические (изучение действий, актов поведения), биографические методы, методы опроса; 3) количественные и качественные методы обработки полученных эмпирических данных; 4) метод интерпретаций.

ГЛАВА II ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

2.1 Мотивы выбора профессии педагога как основа формирования учебно-профессиональной мотивации студентов

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивационный комплекс личности, к которому относятся: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся в педагогическом вузе¹¹⁷. Выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы ее выбора в значительной степени обуславливают успешность профессионального обучения.

Выбор профессии – один из ответственных моментов в жизни человека. При этом происходит, в определенном смысле, программирование его жизни, поскольку трудовая сфера, занимая большой объем времени, оказывает влияние на дальнейшее формирование личности в соответствующем направлении, а также на поведение человека и характер отношений к другим людям и самому себе. Особенно актуальной эта задача является сегодня, когда в обществе формируются новые экономические отношения.

Наиболее значимыми регуляторами выбора профессии являются мотивы. Проблема изучения формирования мотивов выбора профессии педагога широко освещается в психолого-педагогической литературе. Актуальность такого рода исследований заключается, прежде всего, в том, что мотивы выбора профессии педагога – это динамичные образования, отражающие самые различные стороны общественной жизни, отношение общества, в котором концентрируются и оформляются взгляды на престижность и характер профессии педагога. Кроме того, прослеживая социальную изменчивость мотивов выбора профессии педагога на различных этапах общественного развития, можно целенаправленно, с учетом не только индивидуально-психологических особенностей личности, но и показателей социальной психологии, фор-

¹¹⁷ Реан А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

мировать личность учителя, учитывая при этом как возможности, способности, склонности и интересы будущего учителя, так и потребности общества. В этом контексте понимание отношения к профессии педагога позволяет определять стратегию подготовки современного учителя. Тем не менее, подготовка учителя в своем идеальном виде должна быть опережающей, то есть идти впереди актуальных потребностей общества. Поэтому изучение динамики мотивов с учетом разнообразных показателей общественного развития представляет необходимую основу прогнозирования такой подготовки.

Мотивы выбора профессии учителя начинают закладываться еще в школьные годы, и к моменту окончания некоторые выпускники школ уже имеют твердый выбор. Нередко он совершается учеником еще задолго до окончания школы. Источниками такого выбора чаще служат авторитет любимого учителя или семейная династия. В школьной и вузовской практике известно много примеров, когда прекрасное преподавание учебного предмета становилось фактором формирования профессиональных планов школьников и студентов и выбора ими профессии или специализации. Так, результаты анкетирования, проведенные Е. П. Белозерцевым, свидетельствуют о том, что 12,1 % первокурсников имеют желание стать учителем с начальной школы, у 17,2 % такое желание появилось в средних классах. Самое большое число желающих стать учителем приходится на период обучения в 8–9-х классах (32,8 %), в 10-м классе их число меньше – 15,5 %. 22,4 % респондентов не могли дать ответа¹¹⁸.

В психологической литературе рассматриваются разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что высшее образование является по-прежнему престижным. Представление о социальной ценности высшего образования, сформированное в общественном сознании, находит отражение в мотивации выбора профессии и конкретного вуза. Эти мотивы являются ведущими, но не исчерпывающими. Кроме них не меньшую роль играют познавательные интересы, интересы к конкретной профессии, потребность реализовать собственные возможности в определенных видах деятельности, следовать некоторому идеалу, призванию, интерес к какой-либо научной дисциплине.

¹¹⁸ Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

Мотивы собственно учебной деятельности на первых порах совпадают с мотивами выбора профессии. Однако эти мотивы лишь отчасти соответствуют основным целям высшего образования. Лабильность сферы интересов, расхождение идеального представления о профессиональной деятельности или социальной роли с существующей действительностью, разочарование в собственных возможностях приводит к тому, что полноценное осуществление учебной деятельности оказывается лишенным глубокого личностного смысла. Выполнение отдельных учебных операций приобретает черты формализма и осуществляется лишь для получения, в конечном счете, диплома о высшем образовании. Профессиональная подготовка таких специалистов, естественно, оставляет желать лучшего. Чаще всего молодые специалисты, относящиеся к этой категории, не работают по полученной специальности.

В этой связи интересной представляется модель профессионального развития Д. Е. Сьюпера, который рассматривает фазы жизненного пути личности и обусловленные объективными обстоятельствами типы карьеры. Главное внимание уделяется субъективным факторам выбора профессии и осуществления профессиональной деятельности: соотношению «Я» - концепции и образа профессионала, идентификации личностью «Я» - образа профессионала. Именно степень идентификации и определяет выбор человеком данной профессиональной деятельности. При этом сам образ профессионала, выступает в качестве эталона, если личность выберет данную профессиональную деятельность. Динамика соотношения образа идеального профессионала и образа «Я», степень их идентификации являются важным индикатором динамики мотивационной сферы личности¹¹⁹.

По данным научно-практических исследований, основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям, ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой, художественной самодеятельности.

¹¹⁹ Ковалев В. И., Дружинин В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 35 – 44.

Юноши же чаще отмечают, что, выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям, ссылаются на семейные традиции¹²⁰.

Существенно влияют на мотивы поступления в вуз социальные условия жизни. Об этом свидетельствуют данные, полученные С. В. Бобровицкой¹²¹. Потеря прежних ценностей и ориентиров в жизни, бедственное положение системы образования и армии привели к возникновению новых мотивов поступления в вуз. Только 43 % опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина из них заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-либо предмет или же для повышения интеллектуального уровня.

Вторая группа студентов, составившая большинство (57 %), поступающая в вуз, не имела цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз (вероятно, как и в любой другой) у них были: легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования)¹²². Последнее свидетельствует о девальвации высшего образования. Ценностью становятся не знания, образование, а документ.

Изучая факторы, определяющие профессиональный выбор школьников, В. И. Журавлев обнаружил, что внешкольная социальная среда сверстников не является для них референтным основанием для принятия решения о выборе специальности. Она выполняет роль источника информации, на основе которой осуществляется профессиональный выбор. Негативную роль в выборе профессии играет сам выпускник, его интересы, а не специальные или общие способности¹²³.

Существует ряд психологических причин, обуславливающих важность вопроса о выборе профессии. Каждый человек нуждается в признании окружающих и хочет, чтобы его оценили, ищет одобрения,

¹²⁰ Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М., 1976.- 347 с.

¹²¹ Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. – Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. – СПб., 1997.

¹²² Там же.

¹²³ Журавлев В. И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы: Автореф. дис. ... д-ра наук. – Л., 1983.

любви и независимости. Один из способов достичь этого — выбрать такую профессию, которая выделяла бы его в глазах окружающих и приносила бы ему эмоциональное удовлетворение. Такое отождествление с профессией позволяет человеку найти себя, способствует самореализации и самовыражению.

Стремление достичь большого успеха в профессиональной деятельности является следствием высокого уровня самооценки и способствует утверждению чувства собственного достоинства. От того, насколько велик успех подростка в его собственных глазах и в глазах окружающих зависит степень его удовлетворенности собой и самооценивания. В юношеских поисках индивидуальности очень сильна мотивация выбрать профессию, способствующую реализации личности. Выбор профессии является попыткой реализации ощущений собственного «Я».

Однако поступление в вуз не завершает процесс профессионального самоопределения студента. Известны данные, что из ста процентов первокурсников пятьдесят процентов хотели бы поменять избранную ими специальность. Можно считать, что причиной ошибочного представления о выборе профессии является слабое знание школьников о содержании и уровне будущей профессиональной деятельности.

Представления абитуриентов о целях обучения в вузе, требованиях и содержании будущей профессии оказывает влияние на процесс формирования и дальнейшего профессионального становления студентов в период обучения в вузе, когда повышение информированности о профессии становится фактором формирования к ней положительного или отрицательного отношения. Многие студенты вообще не имеют представлений о будущей специальности, но при этом стремятся поступить в вуз. Поступающие в вуз часто принимают за интерес увлечение каким-либо предметом и это их главный мотив для поступления. Но, начиная с 3 курса, у них отмечается существенная перестройка в системе представлений о профессии.

О том, как происходит перестройка представлений о будущей профессии у студентов, свидетельствуют различные данные о динамике студенческих оценок профессиональной важности различных качеств личности. От курса к курсу значимость одних качеств может преобладать над другими. Образ будущей профессии от курса к курсу постоянно преобразуется, и к концу обучения становится более адекватным.

С изменением представлений о будущей профессии меняется и структура мотивации учения, где обнаруживается все большая согласованность с конечными результатами и целями обучения¹²⁴.

Итак, выбор профессии учителя детерминирован воздействием самых различных факторов, объективных и субъективных, стихийных и целенаправленных. Среди них можно выделить: представление о социальной ценности высшего образования, желание находиться в кругу молодежи, познавательные интересы, интерес к конкретной профессии, потребность реализовать собственные возможности в определенных видах деятельности, следовать некоторому идеалу, призванию, интерес к какой-либо научной дисциплине и др. Однако эти мотивы лишь отчасти соответствуют основным целям высшего образования. В процессе обучения в вузе происходит перестройка представлений о будущей профессии у студентов, изменяется структура мотивации учения, где обнаруживается все большая согласованность с конечными результатами и целями обучения.

2.2 Мотивы учебной деятельности и их влияние на профессиональную мотивацию будущих педагогов

Один из центральных вопросов при разработке проблемы профессиональной мотивации является ее устойчивость, которая во многом зависит от того, под влиянием каких причин она формировалась при выборе профессии. Мотивы профессиональной подготовки зависят от сложившегося в школе соответствующего отношения к учению, отношения к избранной профессии (профессиональной направленности) как проявления совокупности мотивов ее выбора, от уровня овладения знаниями (уровня подготовленности). Учитывая тесную связь учебной и профессиональной мотивации, важным представляется рассмотрение мотивов учебной деятельности студентов.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения. Как подчеркивает ведущий психолог, занимающийся изучением мотивации учебной деятельности, А. К. Маркова, мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые поколения друг с другом побуждений. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление

¹²⁴ Щеглова Т. М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. – М. – 1985. – № 2. – С. 73 – 75.

отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений¹²⁵.

Мотивы учебной деятельности в русле общей и педагогической психологии исследовались А. Н. Леонтьевым. Длительное время и наиболее эффективно на коллективах школьников мотивы исследовались Л. И. Божович и ее сотрудниками. Под мотивами учения понимается то, ради чего человек учится, то есть то, что побуждает его учиться¹²⁶.

Важнейшие аспекты рассматриваемой проблемы – структура мотивации и динамика мотивов в процессе профессиональной подготовки.

Понятие «структура мотивации» в отечественной психологии применяется, когда речь идет об иерархии мотивов, о выявлении основных групп и подгрупп мотивов.

Б. И. Додоновым описана логико-символическая модель мотивации учебной деятельности. Она включает четыре структурных компонента («мотивационных ориентаций»): 1) ориентацию на процесс учебной деятельности; 2) ориентацию на результат учебной деятельности; 3) ориентацию на внешнюю оценку учебной деятельности; 4) ориентацию на «избегание неприятностей» в процессе учебной деятельности¹²⁷.

В основе учебной мотивации лежат разного рода потребности, по отношению к которым мотивы учения выполняют репрезентирующую функцию. В. А. Якунин говорит о том, что потребности осознаются человеком на языке мотивов, и только мотивы отвечают на вопрос, ради чего осуществляется та или иная деятельность. Мотивы, посредством которых репрезентируются основные потребности, делятся на профессиональные, познавательные, прагматические и др. Сложные гомогенные и гетерогенные взаимосвязи потребностей и учебной мотивации создают мощный побудительный потенциал, активизирующий учебную деятельность студентов. Наиболее значимыми для учебной успеваемости студентов являются социальные, познавательные мотивы, мотивы профессиональных и творческих достижений и личного

¹²⁵ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96с.

¹²⁶ Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – М., 1951.

¹²⁷ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126-130.

престижа. Затраты времени на учение, мера трудности или легкости учения, отношение к профессии, академическая успеваемость и другие показатели учебной работы студентов в значительной мере определяются степенью выраженности именно этих видов мотивов¹²⁸.

Структура учебной мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Так, А. А. Вербицкий указывает на единство познавательных, профессиональных и социальных мотивов, которые являются относительно независимыми¹²⁹. М. В. Гамезо, В. С. Герасимов, Г. Г. Горелова и Л. М. Орлова отмечают, что важным мотивационным фактором эффективности учебной деятельности студентов являются мотивы достижения успеха и избегания неудачи¹³⁰. Ряд авторов¹³¹ и др. обращают внимание на важность мотива аффилиации. Одним из адекватных мотивов учения, по их мнению, является познавательная потребность, которая в сочетании с мотивом достижения оказывает очень сильное влияние на повышение успеваемости, создает глубокую удовлетворенность учебной.

В качестве ведущих мотивов, образующих мотивационные иерархии учебной деятельности в педагогическом учебном заведении, выделяют: социально-поисковые, стремление к овладению высоким уровнем квалификации, самореализация, педагогически-поисковые, следование традициям, когнитивные, коммуникативные, профессиональные, когнитивные педагогические, соревновательные.

Студенты могут лучше или хуже учиться, потому что хотят или не хотят получать профессию (профессиональные мотивы), приобретать новые знания и получать удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы), иметь более высокий заработок (прагматические мотивы), принести пользу обществу (широко социальные мотивы) и т.д. Каждая из разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее и подчиненное значение, и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ним степень приближения к конечным целям

¹²⁸ Якунин В. А. Обучение как процесс управления. – М., 1998. – 160 с.

¹²⁹ Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования взрослых как новой ветви психологической науки. Проблемы психологии образования // Сборник статей. – М., 1992. – 146с.

¹³⁰ Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом «ноосфера», 1999. – 272с.

¹³¹ Орлов Ю. К. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

обучения. Так, установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами. Однако всегда при этом можно выделить мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующий мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебы. В период обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления представляют особый интерес, поскольку связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней и т.д. Вопрос о том, какой мотив является доминирующим, имеет важное практическое значение, поскольку именно он определяет структуру учебных целей.

Еще одна классификация мотивов учебной деятельности подразумевает их деление на знаемые (понимаемые) и реально действующие¹³². Если последние эффективно побуждают деятельность и влияют на постановку целей, то первые практически не участвуют в регуляции деятельности. По мнению А. Н. Леонтьева, мотив вначале существует какое-то время в латентном состоянии, не актуализируясь в поведении, и только затем начинает реально действовать¹³³. Но, по всей видимости, впоследствии, став реально действующим, мотив может переходить в латентное состояние, например, в период перестройки мотивационной сферы или в результате такой перестройки. Хотя знаемые мотивы по существу не участвуют в регуляции деятельности, испытываемые нередко называют их в качестве реальных мотивов своих поступков, а иногда даже в качестве доминирующих. В большинстве случаев это происходит потому, что мотивы далеко не всегда отчетливо осознаются человеком.

В исследовании, проведенном ранее одним из авторов¹³⁴, было показано, что о предметном содержании мотива можно судить по тем целям, в которых он реализуется (не по отдельно взятым целям, по-

¹³² Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – М., 1997. – 90 с.

¹³³ Там же.

¹³⁴ Бибрих Р. Р. Исследование видов целеобразования. Автореф. ... кан. псих. наук. – М., 1979.

скольку за единичной целью могут стоять самые разнообразные побуждения, а на основе тщательного анализа всей системы целей, их общей направленности).

Цели – это важный критерий действенности мотивов. Если некоторые цели, например, учебные, не ставятся – значит, соответствующие мотивы либо не сформированы, либо их не удалось актуализировать, вывести из латентного состояния. Следовательно, изучение целей, их общей направленности, изменений, происходящих в их структуре, является важной частью изучения динамики мотивов и развития учебной деятельности в целом. В связи с этим мотивы и цели рассматриваются как составляющие единого комплекса детерминант деятельности, а процесс целеобразования – как составную часть процесса образования такого комплекса детерминант¹³⁵.

В. Я. Кикоть и В. А. Якунин разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов¹³⁶.

Между тем, следует отметить, что проблема целеобразования довольно редко поднимается при изучении учебной деятельности, что отрицательно сказывается на общем уровне исследований учебной мотивации.

В основе учебной деятельности студентов могут лежать широкие социальные мотивы (отражающие общественную значимость учебы), профессиональные мотивы (отражающие значимость учебной деятельности для овладения будущей профессией), познавательные мотивы (связанные с потребностью в новых знаниях), мотивы материального поощрения (стипендия, поощрение со стороны родителей), утилитарные (личная выгода, благополучие после окончания вуза)¹³⁷. У определенной части студентов может действовать мотив боязни неуспеха. По данным Г. Ш. Габдреевой, этот мотив встречается преимущественно у студентов с выраженной тенденцией к тревожности. Уже на первом

¹³⁵ Бибрих Р. Р. Исследование видов целеобразования. Автореф. ... кан. псих. наук. – М., 1979.

¹³⁶ Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. – СПб., 1996.

¹³⁷ Реан А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

курсе этих студентов преследуют постоянная тревога по поводу результатов предстоящего контроля знаний, боязнь отсева, чувство неуверенности в себе и т. п.¹³⁸

Наряду с широкими социальными мотивами нередко выделяются узкие, отражающие значимость учебных успехов для микросоциальных отношений. К ним можно отнести, в частности, мотив социального престижа – когда студент стремится к успехам в учебе, чтобы иметь достаточно высокий статус в группе, мотив социальной идентификации – когда профессиональный выбор, то или иное отношение к учебе и будущей профессии определяются советами или примером родителей, друзей и т.д., мотив общения и ряд других мотивов¹³⁹.

Ряд авторов (П. Я. Гальперин, П. М. Якобсон, В. Ф. Моргун, Р. С. Немов и др.) делят мотивы учения на внешние и внутренние по отношению к содержанию учебной деятельности. Внешняя мотивация не связана с самой учебной деятельностью, активность ученика в этом случае направлена на отношения с другими людьми, на определения своего положения в коллективе и др., то есть смысл и значение приобретает не сама деятельность, а только то, что с ней связано. Внутренняя мотивация порождается самой учебной деятельностью, обеспечивает активность ученика в познании нового, в овладении способами приобретения знаний.

По мнению П. Я. Гальперина, внешние мотивы проявляются в «практичном отношении к процессу и предмету обучения, где знания рассматриваются в качестве внешнего условия последующей деятельности; внутренние мотивы связаны со стойким интересом к учению. Среди внешних мотивов выделяются собственно внешние, где формирование действия является условием для последующего осуществления привлекательной для субъекта деятельности и соревновательные, где субъект стремится к достижению успеха в сравнении с другими и с самим собой (своими предыдущими достижениями)¹⁴⁰.

¹³⁸ Габдреева Г. Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1991. С. 105 – 174.

¹³⁹ Рахматулина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. – Казань, 1991.

¹⁴⁰ Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М., 1976.- 347 с.

В. Ф. Моргун в качестве внутреннего мотива учения рассматривает мотив самосовершенствования. В качестве внешних по отношению к учению мотивов выступают мотивы сотрудничества, соревнования, достижения успеха, вознаграждение и другие¹⁴¹.

Однако, как указывают А. А. Реан¹⁴², П. М. Якобсон¹⁴³, деление мотивов на внутренние и внешние является недостаточным.

По их мнению, сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе они равны.

В основе учебной деятельности может лежать мотив достижения. Он выражается в ориентации на достижение все более высоких результатов, в стремлении к самоутверждению, причем не в сфере межличностных отношений (это был бы мотив социального престижа), а, прежде всего, в собственных глазах. Главное для таких студентов – не какие-то конкретные материальные результаты, а желание проверить себя, свои силы.

В отечественных психологических исследованиях мотивация достижений рассматривается как позитивный фактор, который в значительной степени определяет эффективность профессиональной деятельности человека и удовлетворенность трудом, также обуславливает позитивное отношение к профессии, менее выраженную тревожность, эффективную психическую адаптацию. Первые исследования мотивации достижения в учебной деятельности и развития научно-познавательных мотивов у студентов осуществлены Р. С. Вайсманом. Он выделил мотив творческого профессионального достижения и мотив формально-академического достижения; мотив приобретения профессиональных знаний и мотив приобретения общеобразовательных знаний. Мотивы достижения и познавательные мотивы анализируются автором в связи с предметным содержанием научно-познавательных интересов студентов. Опираясь на позиции А. Н. Леонтьева по проблемам мотивации, автор экспериментально показал: потребность достижения не обладает достаточной объяснительной ценностью при дифференциации научно-позна-

¹⁴¹ Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии, 1976. – № 6. – С. 34 – 67.

¹⁴² Реан А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

¹⁴³ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1996. – 168 с.

вательных интересов; мотивационная схема человека представляет собой иерархизированную, динамическую систему, в качестве компонентов которой выступают взаимосвязанные потребности, мотивы и цели¹⁴⁴.

Согласно данным В. И. Степанского, для успеха в деятельности необходимо преобладание мотива стремления к успеху над мотивом избегания неудачи в сочетании с высоким уровнем регуляции деятельности, т.е. психофизиологическими возможностями испытуемого. Результаты его экспериментов убедительно свидетельствуют о том, что при хорошей регуляции деятельности ее итоговая результативность зависит от соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудач. При исходно пониженной регуляции деятельности лучших результатов добиваются испытуемые с уменьшенной мотивацией достижения и умеренной мотивацией избегания неудач. Такое сочетание мотиваций приводит к некоторому ослаблению строгости субъективного критерия успешности, что позволяет испытуемым спокойнее относиться к ряду объективно неудачных результатов. При низком уровне регуляции деятельности характер мотивации испытуемых практически не оказывает влияния на их результативность – она низка как при сильной мотивации к успеху, так и при преобладании мотива избегания неудачи¹⁴⁵.

М. Ш. Магомед-Эминов первый среди отечественных психологов предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования мотивации достижения. Традиционно в зарубежной психологии проблемы мотивации достижения исследовались в рамках модели «ожидания и ценность», направленной на предсказание выбора цели. Ученый предложил динамическую модель мотивации, состоящую из четырех структурных компонентов (инициации деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации), каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности¹⁴⁶.

В исследованиях Ю. М. Орлова изучалось влияние мотивации достижения на академические успехи студентов и было эксперимен-

¹⁴⁴ Вайсман Р. С. Мотивация учебной деятельности и научно-познавательные интересы студентов // Новые исследования в психологии. – М., 1974. – Вып. 2. – С. 39 – 41.

¹⁴⁵ Степанский В. Н. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. – М., 1981. – № 6. – С. 59 – 74.

¹⁴⁶ Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика: Учеб. пос. / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – М., 1997. – С. 155 – 163.

тально показано, что в мотивации учебной деятельности студентов познавательная потребность играет не первостепенную роль, а вторую после потребности в достижении, в то же время обе эти потребности релевантны в учебной деятельности студентов и выступают в качестве ее мотивационной основы¹⁴⁷.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе¹⁴⁸.

Впервые классификацию, подразумевающую выделение «положительной» и «отрицательно» мотивации, предложил П. М. Якобсон (в данном случае понятия «мотивация» и «мотив» автором рассматриваются как синонимичные). Первый вид мотивов он называл «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т.п. Такой мотив не подразумевает интереса к учению, получению знаний и образования, повышению личного престижа. Этот мотив необходимости не может привести к успехам в учении, его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов также связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное. Такая установка, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П. М. Якобсон относит и те, которые связаны с узко-

¹⁴⁷ Орлов Ю. М. Потребность в достижениях, в учебной деятельности // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза. – М., 1996. – С. 24 – 46.

¹⁴⁸ Реан А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

личностными интересами (личное благополучие, продвижение по жизненной лестнице). Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например, педагогическое, образование по настоянию администрации, для повышения тарифного разряда и т.п.

Третий вид мотивации, по П. М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы.

Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П. М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания прилагать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т. п.¹⁴⁹.

А. И. Гебос выделил факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе¹⁵⁰.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается: а) важностью предмета для профессиональной подготовки; б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части; в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету); г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей; д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета. Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с

¹⁴⁹ Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1996. – 168 с.

¹⁵⁰ Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. – М., 1997.

другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить «мотивационную напряженность» у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение¹⁵¹.

Знание структуры мотивации учебной деятельности особенно значимо при изучении эффективности профессионального обучения, его влияния на профессиональное становление студентов. В этом смысле интересно исследование А. А. Реана, в котором не было выявлено различий в отношении к выбранной профессии у хорошо и слабоуспевающих учащихся ПТУ. Автор объясняет это тем, что общеобразовательные предметы учащимися ПТУ не воспринимаются как профессионально значимые, поэтому и отношение к ним у тех и других одинаковое. Другие зависимости были получены, когда стали рассматриваться успеваемость по специальным предметам и результаты производственной практики. Здесь различия в отношении к профессии стали существенными – в пользу хорошо успевающих учащихся¹⁵².

Аналогичные данные получены и при изучении процесса обучения в вузе¹⁵³. Значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Неслучайно и наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин.

Характерно, что для успешной учебы фактор мотивации оказался сильнее, чем фактор интеллекта. Успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов. Так, по данным М. Д. Дворяшиной учебные успехи по интеллекту можно прогнозировать у 56 % девушек и только у 35 % молодых людей, в то время как по уровню мотивации учебной деятельности «сильные» и «слабые» студенты различались. Первые имели потребность в освоении профессии

¹⁵¹ Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. – 2004. – № 4. – С. 61 – 69.

¹⁵² Реан А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

¹⁵³ Там же.

на высоком уровне, были ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Вторые же в структуре мотива имели в основном внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.¹⁵⁴.

В контексте проблемы нашего исследования особого внимания заслуживает понятие профессиональной направленности личности, которая составляет основу учебно-профессиональной мотивации.

Развитие профессиональной направленности студентов в вузе определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии (выбор профессии) и стоящими за этим отношением мотивами¹⁵⁵.

Профессиональная направленность – это наиболее обобщенная форма отношения человека к профессии, которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею¹⁵⁶. Данное понимание профессиональной направленности положено в основу нашего исследования.

Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. По мере обучения и освоения профессиональной деятельности представления о разных сторонах изменяются и, вероятно, адекватность образа будущей профессии, т.е. образа-цели, должна отразиться и на общем к ней отношении.

Общее отношение к профессии складывается из оценок личностью привлекательности разных аспектов будущей профессиональной деятельности. В. А. Якунин отмечает, что оценки привлекательности сторон будущей профессии у студентов с высокой и низкой степенью принятия целей заметно различаются. Студенты с высокой степенью принятия профессиональных целей обучения видят в своей будущей профессии больше привлекательных сторон, чем студенты противоположной группы, причем степень устойчивости и выраженности оценки привлекательности каждого аспекта будущей профессиональной деятельности у них почти вдвое выше. Стремление стать профессионалом, выступающее в качестве мотива-цели, наполняет профессиональным

¹⁵⁴ Дворяшина М. Д., Владимирова Н. М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения. – М., 1990.

¹⁵⁵ Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Мысль, 1993. – 341 с.

¹⁵⁶ Кикоть В. Я., Якунин В. А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. – СПб., 1996.

содержанием самой учебной деятельности. Первоначальное отношение к профессии проявляется уже в мотивах выбора того или иного вуза, а в рамках его – выбора той или иной специальности¹⁵⁷.

Профессиональная направленность является ведущей формой мотивационно-целевых установок студентов в процессе обучения в вузе, поэтому ее снижение или увеличение отражается на учебной мотивации, на мотивах учения и на отношении студентов к учебным предметам. Сама учебная мотивация формируется на основе разных потребностей личности студентов.

В связи с этим интересными представляются данные исследования, осуществленного Т. М. Щегловой. Под профессиональной направленностью она понимает структуру составляющих ее мотивов¹⁵⁸. Условно автор выделяет мотивы двух видов: морально-мировоззренческие, или моральные, включающие множество мотивов, которые можно распределить на три группы (личные, коллективистские, престижные), и процессуальные, или процессуально-деятельностные. Результаты проведенного Т. М. Щегловой исследования свидетельствуют о том, что профессионально-педагогическая направленность студентов возрастает от 4-го курса к 5-му. При этом процессуальная и коллективистская мотивация оказывает противоположное воздействие на профессиональную направленность и деятельность. Факт падения процессуальной мотивации в процессе развития профессиональной направленности означает, по мнению автора, почти полную замену у студентов радости от самого процесса педагогической деятельности удовлетворенностью от результатов труда¹⁵⁹.

Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. По мере обучения и освоения профессиональной деятельности представления о разных сторонах изменяются и, вероятно, адекватность образа будущей профессии, т.е. образа-цели, должна отразиться и на общем к ней отношении.

¹⁵⁷ Якунин В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – № 11.

¹⁵⁸ Щеглова Т. М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. – М. – 1985. – № 2. – С. 73 – 75.

¹⁵⁹ Щеглова Т. М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. – М. – 1985. – № 2. – С. 73 – 75.

Таким образом, профессиональная направленность, учебная мотивация и отношение к учебным предметам и дисциплинам являются сложной структурой. Эти компоненты взаимосвязаны между собой и, образуя единый комплекс, способствуют эффективной или неэффективной учебной деятельности студентов.

2.3. Особенности формирования профессиональных мотивов в процессе подготовки студентов: обзор современных исследований

Учебная деятельность студентов полимотивирована, что определяется сложным взаимодействием социально-обусловленных процессов, в которых осуществляется обучение. Поэтому основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности студентов к формирующейся у них профессиональной деятельности. С позиции общей теории деятельности это связано с трансформацией познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы специалиста¹⁶⁰. Исходя из данного положения, можно сделать вывод о том, что мотивация студентов на протяжении их обучения в вузе претерпевает некоторые изменения, т.е. мотивация имеет свою динамику от курса к курсу. Между тем, ведущее место в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза принадлежит профессиональному мотиву.

Анализ литературы свидетельствует о том, что изучению сложных динамических процессов в структуре учебных мотивов уделяется недостаточное внимание. Между тем ряд важных закономерностей мотивации был установлен исследователями учебной деятельности студентов.

Так, В. Г. Леонтьев считает, что мотивы учебной деятельности студентов всегда выстраиваются в определенную иерархию по закону взаимной или последовательной индукции. При этом он указывает на две закономерности образования мотивационных механизмов. Во-первых, это закономерность взаимной индукции мотивации, которая заключается в том, что один мотив в определенных ситуациях индуцирует другой мотив или группу мотивов, выступая в качестве их механизма, в других ситуациях он сам индуцируется этими мотивами, и теперь они

¹⁶⁰ Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М., 1996.

уже выступают по отношению к нему в роли психологического механизма. Во-вторых, это закономерность последовательности индукции мотивации, в соответствии с которой предыдущие элементы мотивационной системы выступают в качестве психологического механизма последующего мотива, а этот в качестве механизма следующего мотива, образуя в конечном итоге самоформирующуюся мотивационную систему деятельности¹⁶¹.

Б. А. Сосновский отмечает, что в процессе обучения совершенно недостаточно исходить из активизации и удовлетворения лишь одной познавательной потребности учащегося¹⁶². Эта мысль поддерживается целым рядом авторов, которые считают, что ведущее место в структуре учебной мотивации студентов занимают профессиональные мотивы, затем познавательные, мотивы социальной идентификации и утилитарные.

По данным А. Н. Печникова и Г. А. Мухиной ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные». На разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив – «профессиональный», на втором – «личного престижа», на третьем и четвертом курсах – оба этих мотива, на четвертом добавляется «прагматический» мотив. На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов¹⁶³.

Сходные данные получены и другими исследователями. М. В. Вовчик-Блаkitная на первом, стартовом, этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте – познавательный интерес, а на третьем – профессионально-практический мотив¹⁶⁴.

¹⁶¹ Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – М., 1997. – 90 с.

¹⁶² Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности // Автореф. дис. доктора психол. наук. – М., 1992. – 30 с.

¹⁶³ Печников А. Н., Мухина Г. В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. // Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1996. – 138 с.

¹⁶⁴ Вовчик-Блаkitная М. В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. – М., 1993.

Ф. М. Рахматулина выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования). По ее данным, на всех курсах первое место по значимости занимал «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе было у «познавательного» мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, оттеснив «познавательный» мотив на третье место. «Утилитарный» (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвертое место. Характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падал, в то время как рейтинг «профессионального» мотива, как и «общесоциального», возрастал. У хорошо успевающих студентов «профессиональный», «познавательный» и «общесоциальный» мотивы были выражены больше, чем у среднеуспевающих, а «утилитарный» мотив у последних был выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то, что у хорошо успевающих студентов «познавательный» мотив занимал второе место, а у студентов со средней успеваемостью – третье¹⁶⁵.

Р. С. Вайсман наблюдал динамику изменения мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» у студентов психологического факультета от 1-го к 4-му курсу. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив «формально-академического» достижения понимается как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; «потребность достижения» означает яркую выраженность того и другого мотива. Р. С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсам, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-го к 3-4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения¹⁶⁶.

О. С. Гребенюк, изучая формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ, выделил уровни развития мотивации учебно-трудовой деятельности:

I уровень (низкий) характеризуется малочисленными положительными мотивами учебной и трудовой деятельности. В основном это

¹⁶⁵ Рахматулина Ф. М. Мотивы учебной деятельности в мотивационной сфере личности // Прикладная психология в высшей школе. – Казань, 1993. – С. 108 – 118.

¹⁶⁶ Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – М., 1973. – № 6.

мотивы избегания неудобств, дискомфорта или узколичных. Познавательные интересы аморфны, ситуативны;

II уровень – проявляется интерес к учебному материалу, все положительные мотивы связаны лишь с результативной стороной, ориентированы на успех, достижение результата, учение выступает в качестве средства достижения цели;

III уровень – сформированность всех компонентов, мотивация четкая, направленность познавательных мотивов их устойчивая;

IV уровень – глубокое осознание мотивов, общая целеустремленность¹⁶⁷.

Такое выделение уровней, по мнению О.С. Гребенюк, важно для организации обучающего процесса для учащихся с разным уровнем мотивации.

Проблема динамики учебно-профессиональной мотивации теснейшим образом связана с вопросом условий ее формирования. В своей работе «Формирование мотивации учения в школьном возрасте» А. К. Маркова указывает пути формирования мотивации: первый путь «сверху вниз» состоит в привитии обучающимся идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. Здесь усваиваются «знаемые мотивы» как те эталоны, по которым они отождествляют свои мотивы с мотивами, предполагаемыми обществом. Второй путь – «снизу-вверх» – состоит в том, что обучающийся включается в различные виды деятельности. Здесь складываются реально действующие мотивы. Важную роль в формировании мотивации также играет осознанное отношение обучающихся к своей мотивационной сфере¹⁶⁸. На наш взгляд, обозначенный выше подход применим к формированию учебной мотивации и в студенческом возрасте.

Подобную точку зрения разделяет и В. Я. Якунин, который считает, что процесс формирования мотивационно-целевой основы обучения студентов идет не только сверху вниз, но и наоборот, то есть ниже лежащие уровни мотивации могут оказывать значительное влияние на формирование ее вышестоящих уровней и форм. Автор указывает на необходимость разграничивать цели обучения и цели учения. Цели обу-

¹⁶⁷ Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. – М., 1983.

¹⁶⁸ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

чения обычно задаются извне; в них выделяются общественные потребности и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Цели учения определяются выражаемыми в них индивидуальными потребностями и мотивами, сформировавшимися в предшествующем опыте студентов. Цели обучения и учения могут совпадать лишь в идеальном случае, когда допускается абсолютное воспроизведение в структуре индивидуальных потребностей и мотивации системы общественных потребностей и ценностей. Задача обучения и воспитания состоит в том, чтобы сблизить структуру индивидуальных и общественных потребностей, то есть обеспечить принятие студентами общественно значимых целей обучения в качестве лично значимых целей учения. В связи с этим возникает вопрос о механизмах реализации такого подхода в педагогической практике¹⁶⁹.

По мнению И. А. Зимней, первым условием формирования мотивации является правильная организация учебной деятельности через ее целеполагание. И. А. Зимняя указывает также на наличие связи между складывающимися положительными мотивационными тенденциями и высоким уровнем умственного развития и обратно, а также между мотивацией и успешностью обучения детей (есть основание предполагать наличие этой связи и для студенческого возраста)¹⁷⁰.

Д. И. Фельдштейн обращает внимание на тот факт, что «необходимое изменение соотношения мотивов, их иерархия обеспечивается заданной организацией деятельности»¹⁷¹.

В связи с этими положениями В. Г. Леонтьев указывает, что необходимый уровень мотивации обеспечивается только при определенных условиях учебной деятельности, которые могут быть обеспечены с помощью механизма динамического равновесия и сформулированы в виде «закона биполярных условий». Из этого закона следует, что в учебном процессе должны действовать те условия, которые находятся в противоположном отношении друг к другу, например, коллективные формы учебно-познавательной деятельности в единстве с индивидуальными формами, эвристический способ усвоения знаний с алгоритмическим, вопросно-ответная форма изложения материала с монологической формой, путь овладения знаниями «от общего к частному» с путем «от частного к общему» и т.д. Нарушение требований этого закона в

¹⁶⁹ Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб., 1998. – 639 с.

¹⁷⁰ Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1992. – 107 с.

¹⁷¹ Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. – М.: Международная пед. Академия, 1994. – 192 с.

учебном процессе может привести к резкому снижению мотивации учебно-познавательной деятельности¹⁷². В. Г. Леонтьев отмечает, что важнейшим фактором проявления мотивационного механизма является высокий уровень групповой атмосферы. Сплоченность группы, взаимодействие ее членов, эмоциональность и эмпатические отношения создают благоприятные условия для формирования социально-психологического климата, деловой атмосферы не только в отношениях между людьми, но и в самой ведущей деятельности, что выражается в повышении мотивации этой деятельности.

Большое значение в формировании мотивации рядом авторов придается отдельным учебным дисциплинам. Они указывают, что избирательное отношение студентов к учебным предметам может на разных этапах обучения определять доминирование тех или других учебных мотивов в их общей структуре. Это избирательное отношение определяется такими факторами, как: важность предмета для профессиональной подготовки; интерес к определенной отрасли знаний и к данному предмету; трудности овладения этим предметом; взаимоотношения с преподавателем данного предмета. Так, В. А. Якунин отмечает, что прекрасное преподавание учебного предмета является фактором формирования профессиональных планов студентов, выбора специализации¹⁷³.

Подобной точке зрения придерживается Б. А. Сосновский, который придает особое значение в формировании мотивации к педагогической деятельности учебной дисциплине «психология», отмечая при этом, что ее статус остается недопустимо низким, не соответствующим ее реальному месту в психологической подготовке будущего педагога¹⁷⁴. Мы согласны с данной позицией и полагаем, что психология как учебная дисциплина в педагогическом вузе имеет большие возможности в развитии мотивации у студентов.

Роль психологии определяется ее значением и местом в современном мире. Так, по мнению И. С. Якиманской, психология XXI века – это, прежде всего, психология, отстаивающая ценности и приоритеты личности как индивидуальности, которая связана с признанием самобытности и самоценности каждого человека, уважением личности,

¹⁷² Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск, 2002. – 241 с.

¹⁷³ Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб., 1998. – 639 с.

¹⁷⁴ Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности // Автореф. дис. доктора психол. наук. – М., 1992. – 30 с.

предоставлением выбора в принятии решений, ответственности за их последствия¹⁷⁵.

К сожалению, образование главным образом ориентировано на рациональное познание с неизмеримо меньшим вниманием к развитию эмоциональной сферы. Культура эмоциональной жизни современного человека мало осознается как специальная задача. Между тем, как отмечает академик Б. В. Раушенбах, образное, внерациональное восприятие мира – это тоже необходимый источник нашего знания. Человеку нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и ненаучная (включая и образное восприятие его). Мир следует постигать и мыслью, и сердцем. Лишь совокупность научной и «сердечной картины мира» дает достойное человека отображение мира в его сознании и сможет быть надежной основой для поведения¹⁷⁶.

Мысль о необходимости включения в содержание образования, кроме заданных извне стандартных компонентов, еще и эмоционально-личностные уже имеется различных концепциях образования (В. С. Ильин¹⁷⁷, М. С. Каган¹⁷⁸, И. Я. Лернер¹⁷⁹ и др.). Без эмоционального переживания ценность остается или формальной, или случайной. Следовательно, развитие профессиональной мотивации возможно только путем такой организации деятельности студентов, при которой они могут осознать и пережить личностно-эмоциональные аспекты профессиональных норм и принципов.

Вслед за представителями гуманистической психологии мы считаем, что образование – это не просто процесс усвоения знаний, умений и навыков, а изменение внутреннего эмоционально-когнитивного опыта учащегося, связанного со всей его неповторимой индивидуальностью.

В работах многих отечественных исследователей мы находим созвучные мысли. Так, А. К. Маркова выделяет особенности эмоционального климата, необходимые для создания и поддержания мотивации учения: положительные эмоции, связанные с учебным заведением;

¹⁷⁵ Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

¹⁷⁶ Раушенбах Б. В. Точные науки и науки о человеке // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 12-17.

¹⁷⁷ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.

¹⁷⁸ Каган М. С. Философская теория ценности. – СПб.: Петролис, 1997. – 205 с.

¹⁷⁹ Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явления действительности и категория науки // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. – 52-57.

эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями с педагогом и друг с другом; эмоции, связанные с осознанием своих возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей; эмоции от столкновения с новым учебным материалом, возникающие при овладении приемами самостоятельного добывания знаний¹⁸⁰.

Е. П. Яковлевой введен принцип трансформации интеллектуальной проблемы в эмоциональную, в соответствии с которым проблемой становится не выполняемое человеком задание, а эмоциональное отношение к этому заданию¹⁸¹.

Меду тем формирование мотивации студента имеет ряд сложностей, на которые указывает А. А. Вербицкий. В частности, существует противоречие между требованиями, особенностями и условиями учебной деятельности студента, и его будущей профессиональной деятельностью, так как при общности структур учебной и профессиональной деятельности содержательное наполнение их различно. В учебной деятельности ведущими являются познавательные потребности и мотивы, а в профессиональной – профессиональные. Как полагает ученый, решение этой проблемы способствует тому, что логическим центром педагогического процесса становится не организация усвоения учебной информации, а сама развивающаяся личность будущего специалиста, что соответствует требованиям гуманизации обучения, его ориентации на формирование творческой индивидуальности будущего специалиста¹⁸².

В современной психологической литературе исследование мотивации к труду, к профессиональной деятельности осуществляется, в основном, с двух позиций.

Согласно первой позиции профессиональная мотивация представляет собой сложное, постоянно меняющееся соотношение разных побуждений, входящих в мотивационную сферу: профессиональных намерений и профессиональных призваний; потребности в профессиональном труде; профессиональные интересы; ценностных ориентаций в

¹⁸⁰ Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

¹⁸¹ Яковлева Е. П. Психология развития творческого потенциала личности. – М., Московский психолого-социальный институт, Изд. «Флинта», 1997 – 224 с.

¹⁸² Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Завуч. – 1998. – С. 96 – 103.

профессиональной деятельности; мотивов профессиональной деятельности; профессиональных целей и профессиональных планов; профессиональных притязаний; смысла профессиональной деятельности; профессиональной направленности и др.

При исследовании мотивационного компонента профессионального становления психолога И. В. Сыромятниковым в качестве показателей для изучения уровня мотивации были определены: значимость различных ценностей, выраженность значимых для организации деятельности мотивов-стимулов, притязания психолога относительно профессиональных позиций¹⁸³.

А. К. Маркова отмечает, что побуждение к профессиональной деятельности между собой находятся в сложном нелинейном соотношении. Одна и та же потребность в труде может выражаться в разных мотивах и, напротив, на основе нескольких разных потребностей может возникнуть один мотив¹⁸⁴.

Согласно второй позиции профессиональная мотивация рассматривается как совокупность стойких профессиональных мотивов специалиста. В настоящее время существует много разнообразных классификаций мотивов профессиональной деятельности.

Г. Д. Бабушкин предлагает классифицировать мотивы по отношению личности к содержанию профессиональной деятельности. Исследуя психологические основы формирования профессионального интереса, он выделяет следующие группы профессиональных мотивов, которыми руководствуется субъект: связанные с содержанием деятельности; мотивы самосознания личностью своего соответствия выбранной профессии; мотивы, связанные с отражением профессии в общественном сознании; мотивы, выражающие ранее сложившиеся потребности личности, актуализирующиеся в процессе познания профессии; мотивы, отражающиеся заинтересованность личности во внешних атрибутах профессии и связанных с нею обстоятельствах¹⁸⁵.

Л. Ф. Железняк¹⁸⁶, исследуя формирование военно-профессиональной направленности курсантов военных училищ, выделил следующие группы мотивов выбора профессии офицера:

¹⁸³ Сыромятников И. В. Психодиагностика – М.: «Академический проспект», 2005.

¹⁸⁴ Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.

¹⁸⁵ Бабушкин Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. – Омск, 1999.

¹⁸⁶ Железняк Л. Ф. Психология высшей школы пограничной школы. – М.: «Пограничная академия ФСБ России», 2003.

- мотивы, детерминируемые общими социальными условиями;
- мотивы, детерминируемые специфическими условиями профессиональной деятельности;
- мотивы, определяемые непосредственно особенностями характера самой личности.

Для исследования мотивации выбора профессии В. Е. Андреев выделяет в качестве основания классификации мотивов выбора профессии отношение молодого человека к содержанию военно-профессиональной деятельности, а также описывает качественно различные типы мотивации выбора офицера¹⁸⁷. Кроме описанных Э. С. Чугуновой¹⁸⁸ доминантного и конформистского типов профессиональной мотивации, он выделяет и компенсаторный тип, характерный для юношей, избирающих профессию офицера как область деятельности, в которой имеет возможность преодолеть в себе слабые стороны своего характера благодаря овладению профессией, требующей проявления мужества, самостоятельности, решительности и тому подобных качеств.

Сравнительное исследование динамики профессиональной мотивации у представителей профессий с относительно бедным и относительно богатым содержанием труда было проведено Е. М. Борисовой. Она утверждает, что особенности, и направления развития мотивационной сферы специалиста определяется типом профессии, богатством ее содержания, составом действий, сложностью задач, определяющих длительность обучения, уровень квалификации, представленность элементов творчества. Так, у представителей профессий с относительно бедным содержанием труда профессиональные мотивы на начальном этапе овладения деятельностью лежат вне ее, и лишь по мере вхождения в профессию и овладения мастерством перестраиваются, переходят во внутренние, связанные с содержанием, процессом и результатом труда. У представителей профессий с относительно богатым содержанием труда профессиональные мотивы изначально лежат внутри деятельности как таковой, и их динамика характеризуется расширением и обогащением мотивационной сферы профессионала. На начальном этапе деятельности мотивируется, в первую очередь, интересом к процессу

¹⁸⁷ Андреев В. Е. Социально-психологические условия формирования у старших школьников мотивации выбора профессии офицера: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Кемерово, 1999.

¹⁸⁸ Чугунова Э. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психол. журнал. – 1985. – Т. 6 – № 4 – С. 73 – 86.

труда, стремлением приобрести квалификацию, стать специалистом высокого уровня. В ходе овладения профессией на первый план выдвигаются мотивы самоактуализации, раскрытия способностей в профессиональном труде¹⁸⁹.

В. А. Петросов, изучающий психологические условия формирования профессиональной мотивации будущих менеджеров, выделил следующие ключевые факторы формирования профессиональной мотивации у студентов менеджерских специальностей в период их обучения в ВУЗе: личность преподавателя, способы и методы влияния на развитие личности уверенного в своих силах менеджера; система педагогических оценок и взаимооценок учебной деятельности, поведенческих и коммуникативных особенностей личности; особенности организации и структурирования учебного процесса; изучение психологических дисциплин, способствующих самопознанию и росту психологической компетентности; особенности коммуникативной среды ВУЗа, интенсивность и содержательность межличностного, внутригруппового и межгруппового общения; особенности самопознания, самообразования и саморазвития студентов; способность к приобретению и развитию профессиональных, коммуникативных и личностных знаний, умений и навыков, необходимых будущему менеджеру¹⁹⁰.

По мнению И. Л. Васильевой, изучающей динамику мотивационно-целевых установок, учебная мотивация будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки связана с доминированием у студентов в начале обучения в вузе познавательного и профессионального мотивов, что говорит об адекватном выборе профессии, к середине обучения ярко выражен прагматический мотив, к концу обучения преобладает профессиональный и познавательные мотивы¹⁹¹.

Профессиональные мотивы оказывают доминирующее влияние на отношении студентов к учебным дисциплинам. Они занимают ведущее место в структуре учебной мотивации на всех этапах обучения. Студенты, которые имеют ярко выраженные профессиональные мотивы учебной деятельности, оценивают профессиональную важность

¹⁸⁹ Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. д-ра. психол. наук. - М., 1995.

¹⁹⁰ Петросов В. А. Психологические условия формирования профессиональной мотивации у студентов будущих менеджеров: Дис. кан. псих. н. – М., 2006. – 220 с.

¹⁹¹ Васильева И. Л. Динамика мотивационно-целевых установок будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. психол. наук. – М., 2004. – 131 с

предметов и интерес к ним выше, чем те, кто не стремится стать хорошим специалистом и приобрести необходимые глубокие знания.

Ю. П. Поваренков, изучая профессиональное становление личности, выделил этапы профессионального развития¹⁹²:

I этап – учебно-академический, охватывающий 1-3 курс. Результатом первого периода является формирование «личности студента», которая соответствует академическим требованиям, предъявляемым человеку, обучающемуся в педагогическом ВУЗе. Другим результатом данного периода является формирование учебно-академической формы учебной деятельности, которая наиболее оптимальна для усвоения академических дисциплин.

II этап – учебно-профессиональный, охватывающий 3-5 курс. Результатом второго периода является «закладка личности учителя профессионала», которая соответствует требованиям реализации учебно-воспитательного процесса. В этот же период происходит становление учебно-профессиональной деятельности, которая является средством формирования личности и деятельности учителя, а в дальнейшем преобразуется в профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что мотивация профессиональной деятельности может рассматриваться как процесс и результат формирования системы побуждений, детерминирующих профессиональную деятельность специалиста, и представляет собой иерархизированную динамичную систему мотивационных образований, структурированных на основе ведущих мотивов и регулирующих осуществление профессиональной деятельности.

Мотивационные образования (потребности, мотивы, цели) являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

На основании анализа научно-практических разработок отечественных и зарубежных психологов мы выделили компоненты, критерии, показатели и условия формирования профессиональной мотивации студентов¹⁹³. В качестве компонентов профессиональной мотивации нами были выделены: 1) мотивационно-личностный, 2) мотивационно-побудительный, 3) эмоционально-оценочный.

¹⁹² Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: Дис. д-ра психол. наук. – Ярославль, 1999. – 359 с.

¹⁹³ Романова Е. В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: Дис. к. психол. наук. – Москва, 2010. – 197 с.

Критериями формирования профессиональной мотивации будущих педагогов являются: *профессиональная направленность* – отношение студентов к избранной специальности или профессии: эмоционально-познавательное – интерес к профессии и склонность заниматься ею, и активно-деятельностное – собственно профессиональная мотивация, выступающая в качестве конечной цели обучения (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. А. Ядов); *сформированность мотивов учебно-профессиональной деятельности* – познавательных, социальных, профессиональных и др. (А. А. Вербицкий, Н. В. Комусова, В. Г. Леонтьев, В. И. Шкурин, Л. Б. Юшкова, В. А. Якунин); *эмоциональное принятие будущей профессиональной деятельности* – позитивное отношение к будущей профессии, выделение ее привлекательных сторон (В. К. Вилюнас, В. С. Ильин, М.С. Каган).

Условиями формирования профессиональной мотивации студентов выступают:

- педагогические (формирование направленности личности студента на освоение норм, ценностей будущей профессии и развитие социально и профессионально значимых качеств личности посредством содержания учебных дисциплин, и организационных форм обучения и воспитания);

- психологические (психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа, мотивационный тренинг, реализация программы спецкурса, цикл занятий по освоению технологий самопознания и самопроектирования).

Таким образом, мотивация студентов на протяжении их обучения в вузе претерпевает некоторые изменения. Между тем, ведущее место в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза принадлежит профессиональному мотиву. Развитие профессиональной мотивации возможно путем такой организации деятельности студентов, при которой они могут осознать и пережить личностно-эмоциональные аспекты профессиональных норм и принципов.

2.4 Психологические условия формирования профессиональной мотивации у будущих педагогов средствами социально-психологического тренинга

В последние годы в нашей стране все большее развитие получила практика психологического воздействия, основанная на так называемых наиболее активизирующих методах группового обучения, групповой работы. Чаще всего эта практика обозначается термином «социально-психологический тренинг». Несмотря на распространенность этого термина, многочисленные авторы трактуют его по-разному.

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет следующие значения: обучение, подготовка, воспитание, дрессировка.

Термин «социально-психологический тренинг» был введен М. Форвергом. Первоначально термин обозначал, разработанную им четко структурированную конкретную программу социально-психологической подготовки руководителей. Позднее именно ее стали называть также «тренингом партнерского общения» или «тренингом коммуникативной компетентности»¹⁹⁴.

Если обратиться к «Большому толковому психологическому словарю», составленному Артуром Ребером, мы увидим такое определение тренинга: «Тренинг вообще – любая учебная программа или набор процедур, разработанных для того, чтобы в результате их осуществления был получен конечный продукт в виде организма, способного на некоторую определенную реакцию или участие в некоторой сложной, требующей умений деятельности». Это очень широкое определение, которое охватывает любое обучение, в том числе и не только человека. Главная мысль этого определения заключается в том, что тренинг – это тренировка, наработка навыков и умений.

Другое определение тренинга дал Ю. Н. Емельянов: «Тренинг – это группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением»¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Социально-психологические проблемы подготовки кадров в системе непрерывного образования. – Киев, 1991. – 36 с.

¹⁹⁵ Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – М., 1995.

И. В. Вачков предлагает следующее рабочее определение тренинга: «Совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития»¹⁹⁶.

Ряд авторов дает определение социально-психологического тренинга как метода профессионального обучения.

Л. А. Петровская определяет социально-психологический тренинг как практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы¹⁹⁷. По мнению Г. И. Марсанова – это активные методы практической психологии¹⁹⁸. Ю. М. Жуков, П. В. Растяльников и Л. А. Петровская предлагают рассматривать социально-психологический тренинг как область практической психологии, ориентированную на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении и коммуникативной компетентности¹⁹⁹.

Несмотря на то, что определения, даваемые тренингу, весьма разнообразны, в них можно отметить следующие общие черты:

- во-первых, большинство определений тренинга содержат указания на характер используемых методов: тренинг предполагает использование активных методов обучения, то есть методов, обеспечивающих и стимулирующих активное участие профессионала в деятельности, организуемой тренером или самими участниками. Большинство упражнений предполагает включение в их выполнение всех участников. Применяются такие техники, как ролевые игры, групповая дискуссия, упражнения в диадах и триадах и т.д.;

- во-вторых, как отмечает Ю. М. Жуков, практически во всех определениях целевая направленность формулируется недостаточно четко. Данное обстоятельство связано, прежде всего, с многообразием возможных целей обучения и зачастую взаимоисключающим характером²⁰⁰.

¹⁹⁶ Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / И. В. Вачков, Н. С. Прыжников. – М., 2003. – 463 с.

¹⁹⁷ Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1999.

¹⁹⁸ Марсанов Г. И. Социально-психологический тренинг. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 251 с.

¹⁹⁹ Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяльников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990.

²⁰⁰ Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. – М.: «Гардарика», 2003. – 223 с.

Цели проведения тренинга формулируются на основании анализа потребностей в обучении определенной профессиональной группы и организации в целом. Целевая направленность тренинга задает тематику обучения, определяет выбор содержательного материала, логику его преподнесения.

В настоящее время для реализации целей и задач тренинга накоплено большое количество методических средств. Некоторые авторы проводят классификации методических средств тренинга^{201, 202}. Так, например, С. И. Макшанов предлагает выделять три группы методических средств, применяемых в профессионально ориентированном тренинге, согласно их функциям²⁰³.

Первая группа – техники представления информации, к которым можно отнести короткие лекции, видеоролики и видеоиллюстрации, систематизированные обзоры, групповую дискуссию, рисуночные техники и т.п.

Вторая группа – имитационные техники: ролевые и деловые игры, анализ конкретных случаев, психодрама и социодрама, медитация и управляемое воображение, психогимнастика, мозговой штурм и т.п.

Третья группа – техники создания реальной среды: выполнение конкретных профессиональных процедур с реальными партнерами, оборудованием, выполнение заданий с незнакомыми людьми и т.п.

В научных и практических целях авторами проводятся различные классификации тренингов. С практической точки зрения тренинги подразделяются по форме проведения на индивидуальный и групповой; по составу участников на реальные и квазиреальные группы, группы незнакомых людей; по композиции группы на однородные и неоднородные; по организации тренинга на фрагментарный и программированный; по уровню изменений на развитие умений и навыков, изменение личностных свойств.

Описывая возможные классификации психологического тренинга, С. И. Макшанов предлагает следующую классификацию психологического тренинга по целям и задачам²⁰⁴:

²⁰¹ Вербичкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования взрослых как новой ветви психологической науки. Проблемы психологии образования // Сборник статей. – М., 1992. – 146 с.

²⁰² Макшанов С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. – СПб.: «Образование», 1997. – 238 с.

²⁰³ Там же.

²⁰⁴ Там же.

1. Коммуникативный тренинг – тренинг, направленный на работу в области субъект-субъектных отношений, прежде всего развитие коммуникативной компетентности участников.

2. Интеллектуальный тренинг – к примеру, тренинг креативности, принятия решений.

3. Регулятивный тренинг – тренинг уверенности в себе, мотивационный тренинг.

4. Тренинг специальных умений – ведение переговоров, управление сбытом, формирования команды.

Важнейшим условием успешности тренинга, по мнению А. М. Гуревича, является понимание тренером основ психологии обучения. Каждый тренер должен сформулировать собственную теорию обучения, используя и свой опыт, и классические теории обучения и научения.

В качестве основных критериев научения А. М. Гуревич отмечает:

1. Мотивация, или ощущение цели — люди лучше обучаются, когда они видят полезный конечный продукт этого процесса.

2. Уместность с точки зрения личного интереса и выбора — обучение будет лучше мотивировано, если обучающий считает его уместным.

3. Обучение практикой — старая поговорка гласит: «Я слышу, и я забываю. Я вижу, и я запоминаю. Я делаю, и я понимаю». Понимание существенно для эффективного выполнения работы, и добиться реального понимания можно только делая что-то.

4. Возможность безнаказанно делать ошибки — обучение практикой означает, что люди подвергаются риску неудачи. Поэтому практика и методы обучения должны гарантировать людям возможность ошибаться, они должны знать, что это им не повредит, но инструкторы должны помогать им, извлекать из своих ошибок уроки. Как выразился Сэмюэль Беккет: «Попытка. Неудача. Снова попытка. Но более хорошая неудача».

5. Обратная связь — наилучший способ для обучающихся узнать, что они делают, и увидеть собственный прогресс.

6. Представление ученикам возможности обучаться в удобное для них время и в удобном темпе — обучение будет эффективнее, если обучающиеся будут сами управлять им в соответствии с собственными

предпочтениями и представлениями об успехе²⁰⁵.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов²⁰⁶:

1. *Принцип активности.* Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент. Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно. Принцип активности, в частности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам.

2. *Принцип исследовательской творческой позиции.* Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности. Исходя из этого принципа, работа тренера заключается в том, чтобы придумать, сконструировать и организовать те ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения экспериментировать с ними.

В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность. Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Люди, которые приходят в группу тренинга, имеют определенный опыт общения в школе, в институте, где, как правило, им предлагались или иные пра-

²⁰⁵ Гуревич А. М. Рольевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. – СПб.: «Речь», 2004. – 144 с.

²⁰⁶ Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. – СПб.: «Образование», 1993. – 106 с.

вила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным, ниш способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески ноститься к жизни, к самому себе.

3. *Принцип объективации (осознания) поведения.* В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе — важная задача тренерской работы. В тех видах тренинга, которые направлены на формирование умений, навыков, установок, используются дополнительные средства объективации поведения. Одним из них является видеозапись поведения участников группы в тех или иных ситуациях с последующим просмотром и обсуждением. Надо учитывать, что видеозапись является очень сильным средством воздействия, способным оказать негативное влияние, поэтому им следует пользоваться с большой осторожностью, и что самое важное — профессионально.

4. *Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.* Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы. Последовательная реализация названных принципов одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. Она отличается эту работу от других методов обучения и психологического воздействия. Кроме специфических принципов работы тренинговых групп, можно говорить и о специфическом принципе работы тренера, который заключается в постоянной рефлексии всего того, что происходит в группе. Эта рефлексия осуществляется за счет того, что тренер все время приступая к проведению тренинга, планируя работу на день, непосредственно в процессе работы задает себе три вопроса: Какой

цели я хочу достичь? Почему я хочу достичь этой цели? Какими средствами я собираюсь ее достичь? Ответ на второй вопрос дают диагностические исследования тренера во время работы с группой. Объектами диагностики являются: содержательный план работы; уровень развития и сплоченности группы, характер отношений, складывающихся между ее участниками; состояние каждого участника группы, его отношение к себе, к другим, к тренингу. Эффективность тренинга во многом зависит не только адекватности осуществляемой тренером диагностики, но и того, насколько большим арсеналом средств он обладает для достижения той или иной цели. Первый шаг в решении задачи выбора средств — это выбор методического приема. К наиболее часто применяемым относится: групповые дискуссии, ролевые игры, психодрама и ее модификации, психогимнастика.

Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется следующими факторами: 1) содержанием тренинга, 2) особенностями группы, 3) особенностями ситуации, 4) возможностями тренера.

Все учебные и воспитательные системы педагогического ВУЗа при их эффективном функционировании создают условия для самораскрытия, самореализации личности и формирования профессиональной мотивации у студентов, но при этом не решают задач формирования профессиональной мотивации как профессионально значимого качества. В связи с этим возникает вопрос о целенаправленном развитии профессиональной мотивации у будущих педагогов.

В мировой практике принято считать, что наиболее подходящим способом решения этой задачи является тренинг.

В современной науке и практике существуют отдельные работы, рассматривающие психологический тренинг как средство формирования профессиональной мотивации у будущих менеджеров²⁰⁷, как метод обучения взрослых людей²⁰⁸, как метод воздействия на группу в организации²⁰⁹, как метод развития мотивации к социально-педагогической деятельности у студентов педагогического колледжа²¹⁰,

²⁰⁷ Петросов В. А. Психологические условия формирования профессиональной мотивации у студентов будущих менеджеров: Дис. кан. псих. н. – М., 2006. – 220 с.

²⁰⁸ Ахмадиева Л. Р. Оценка психологических показателей эффективности профессионального тренинга: Дис. кан. псих. н. – М., 2005. – 152 с.

²⁰⁹ Чанько А. Д. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на группу в организации: Дис. кан. псих. н. – СПб., 2004. – 267 с.

²¹⁰ Баранова Г. В., Кобзева В. В. Посттренинговое сопровождение персонала. Тренинг закончен... Что дальше? – СПб.: «Речь». – 2003. – 128 с.

как метод формирования учебной мотивации школьников²¹¹.

Однако влияние психологического тренинга на формирование профессиональной мотивации студентов педагогического ВУЗа изучено недостаточно.

Поэтому изучение использования психологического тренинга в качестве метода формирования профессиональной мотивации будущих педагогов особенно актуально.

2.5 Способы активизации профессиональной мотивации будущего учителя

Современный педагог должен отличаться следующими качествами: любовь к детям, компетентность, высокая мотивация и профессиональная направленность. Однако студенты не всегда осознанно выбирают профессию осознанно. Задача преподавателей вуза активизировать профессиональную мотивацию. Формирование личностного смысла получаемых знаний и формируемых умений в области профессиональных знаний и умений эффективно осуществляется тогда, когда студент выступает в качестве субъекта образовательного процесса.

На наш взгляд, активизации профессиональной мотивации способствует применение активных методов обучения.

Под активными методами обучения мы понимаем способы и приемы педагогического воздействия на учащихся, побуждающие в будущих учителях мыслительную активность, креативность и формирующие профессиональную компетентность.

Данную тему изучали многие педагоги: Т. А. Бороненко²¹², О. В. Горшкова²¹³, Н. А. Киселева²¹⁴ и др.

Классификация методов обучения выглядит следующим образом (Рис.1). Их делят на две группы: имитационные и неимитационные.

²¹¹ Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.

²¹² Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения// Научный диалог.2017. №1. С.227-243

²¹³ Горшкова О. В. Активные методы: формы и цели обучения// Концепт. 2017. №33. -0,4 п.л.-URL:<http://e-koncept.ru/2017/47003S.htm>

²¹⁴ Киселева Н. А. Интерактивные методы обучения как одно из средств повышению мотивации студентов к изучению культуры речи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. №6. С.18-2

Имитационные предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности. При их применении имитируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Среди имитационных методов применяются игровые и неигровые в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

Неимитационные методы позволяют активизировать познавательную активность учащихся на занятиях, привить любовь к своей будущей профессии.

В ходе применения проблемных лекций ставится проблема, которая в ходе изложения учебного материала последовательно и логично решается или раскрываются пути ее решения. Среди сформулированных проблем могут быть научные, социальные, профессиональные, связанные с конкретным содержанием учебного материала

Проблемная лекция побуждает слушателей к работе мысли, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание слушателей.

Лекция с заранее запланированными ошибками позволяет активизировать внимание студентов. В начале лекции преподаватель называет количество ошибок и их тип. Задача студентов – быть внимательными и найти все ошибки. В конце лекции проводится анализ ошибок. Студенты не являются пассивными, а активными слушателями и соавторами образовательного процесса.

Лекция-визуализация позволяет донести информацию до слушателей в сжатой форме. Презентация позволяет наглядно представить содержание лекции, лучше запомнить, структурировать учебный материал.

Проблемный семинар побуждает студентов решать актуальные задачи, знакомится с разными точками зрения, искать новые идеи для подтверждения своей точки зрения и находить пути решения сложных практико-ориентированных задач.

В процессе проведения самостоятельной работы можно применять различные активные методы обучения: составление кроссвордов позволит запомнить термины по курсу.

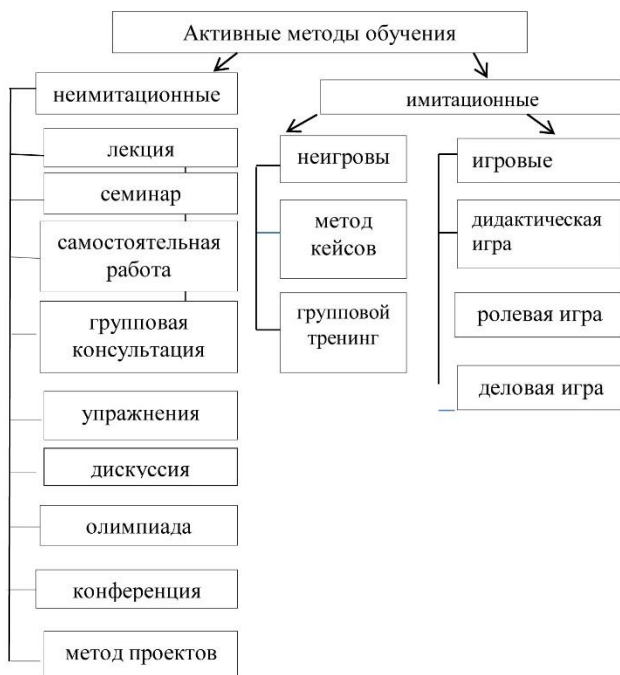


Рис. 1. Классификация активных методов обучения в вузе

Презентация по какой-либо теме, выбранной студентом самостоятельно или при помощи преподавателя, позволяет актуализировать учебный материал, подготовив его в краткой форме и снабдив подходящими иллюстрациями. Как правило, презентация используется как одна из разновидностей самостоятельной работы.

Групповая консультация проводится накануне экзамена и позволяет в краткой форме осветить все вопросы, которые могут вызвать затруднения.

Психолого-педагогические упражнения позволяют трансформировать теоретические знания в практические умения, что способствует формированию будущего профессионала и умению реагировать в любой ситуации. Упражнения носят практико-ориентированный характер, так при изучении темы «Внимание» в рамках курса «Психология» будущие учителя получают следующее задание: «Оцените эффективность устного опроса на уроке биологии. Отвечает Ира К. В классе

тихо. Но что это за тишина? Одноклассники слушают ответ Иры? Некоторые – да. А остальные? Давайте понаблюдаем за девятиклассниками. Вот три ученицы, пытаясь предвидеть очередной вопрос педагога, листают учебник. Несколько человек устремили свои взоры в окно – на их лицах глубокая задумчивость и мечтательность. Другие тихонько открывают учебник истории и начинают готовиться к следующему уроку. Две девочки «разговаривают глазами» о вещах, весьма далеких от содержания урока. Больше половины класса, присутствуя, отсутствуют. Ира допускает ошибки, но нет желающих ее поправить. Может быть, замечания будут позже? Нет. Никто в классе не вызвался высказаться по поводу ответа».

В процессе учебной дискуссии преподаватель излагает две различные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, и предлагает студентам выбрать и обосновать свою позицию. Преподаватель поддерживает дискуссию, раскрывая, уточняя аргументы спора, вводя дополнительные вопросы, поскольку задача участников дискуссии состоит не только в том, чтобы отстаивать свою точку зрения, но и опровергнуть противоположную. Выявление позиций студентов, их правильных и ошибочных суждений дает возможность более обоснованно и убедительно утвердить в их сознании основные теоретические положения и выводы.

Примером темы дискуссии, предлагаемых студентам при изучении курса «Психология» студенты проводили различные дискуссии. Например, «Вы за форму в школе или против?». Участие в дискуссии позволяет сформировать умение спорить, слушать оппонента, доказывать свою точку зрения.

Разновидностью дискуссии является судебное разбирательство. Преподаватель назначает роли судьи, адвоката и т.д. Так, на занятии по истории студенты получили задание провести семинар-суд над декабристами. Подобный вид учебных поручений способствует формированию своей точки зрения, умению поиска и обработки информации.

Мозговой штурм позволяет активизировать мыслительную деятельность, не бояться высказывать идеи, учат их обсуждать.

Олимпиада – активный метод обучения, позволяющий проверить не только теоретические знания, но и практические умения будущего педагога. Традиционно на базе ТГПУ имени Л. Н. Толстого проходит олимпиада по педагогике, которая позволяет студентам проверить себя, свои знания, умения связанно излагать свои мысли и доказывать свою точку зрения, навыки самопрезентации и умения выступать

перед большой аудиторией. Традиционно студенты ТГПУ имени Л. Н. Толстого принимают в заочной Всероссийской олимпиаде по психологии, которая проходит в городе Уфа на базе Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы. Дипломы призеров подтверждают знания, приобретенные в вузе.

Участие в научно-практических конференциях учит будущих ученых проводить научные исследования, обрабатывать результаты и отражать их в научных статьях. Ежегодно на базе ТГПУ имени Л. Н. Толстого проходят конференции различных уровней: регионального, Всероссийского и даже международного. Большое внимание привлекают ежегодные конференции «Молодежь и наука – третье тысячелетие» и «Проблемы молодежи глазами студентов».

Метод проектов позволяет решить учебную задачу, которую поставил преподаватель. Данный метод обучения активизирует профессиональную мотивацию, творческое начало в учащихся.

Результатом исследовательского проекта может быть обобщение результатов поиска информации по теме исследования в виде буклета, стенгазеты и т.д.

Так студенты четвертого курса во время прохождения практики в летнем лагере проводили антитеррористические мероприятия со школьниками. Результатом усвоения такой нужной информации стали стенгазеты, нарисованные ими совместно со школьниками.

Очень информативны различного рода буклеты. Многие будущие педагоги на антитеррористическом мероприятии раздавали студентам красиво оформленные буклеты о поведении в экстремальной ситуации.

Интересным заданием, стимулирующим творчество будущих учителей, является создание ими интеллектуальных карт, которые позволяют в краткой и наглядной форме обобщить информацию по одной из изученных тем.

Технология фишбоун (от английской рыбьей кости) способствует развитию критического мышления, внимания и памяти, а также учит будущих педагогов структурировать информацию.

В самом общем виде технология «фишбоун» состоит из следующих частей: голова рыбы, в которой находится краткое описание проблемы или изучаемого вопроса, верхние кости — причины данного явления, а нижние — факты, хвост рыбы — выводы (Рис. 2).

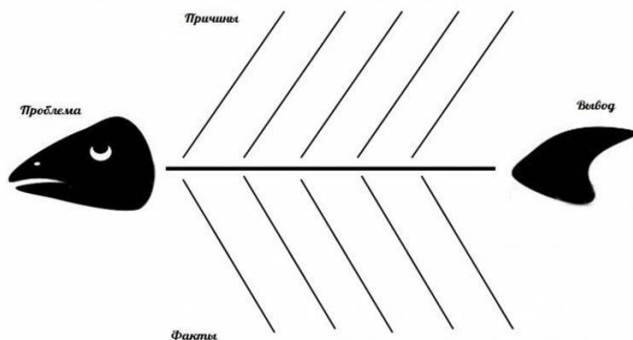


Рис. 2. Схема Фишбоун

Кейс – реальный случай из профессиональной деятельности. Бесспорно, что необходимо использовать реальные практические ситуации на семинарских занятиях. Решение кейса побуждает студентов к самостоятельному поиску и обработке информации.

Решение кейса происходит следующим образом: вначале студентов знакомят с ситуацией, они выделяют проблему, устанавливают действующих лиц и ищут пути решения, также можно указать пути предотвращения возможных проблем.

В рамках изучения курса по выбору «Психологические основы конфликтов в педагогической деятельности» будущие учителя решают различные варианты кейсов, например, всем старшеклассникам было стыдно, когда завуч школы в их присутствии отругал учительницу. Она не знала, как себя вести, засмушалась и покраснела.

В работе со студентами можно использовать различные варианты тренинга: индивидуальный, групповой.

Например, накануне экзамена проводится тренинговое занятие на снятие эмоционального напряжения.

Преподаватель знакомит студентов с техникой ауторелаксации. Самоубеждение способствует выработке контроля над своими эмоциями, избавлению от чрезмерного напряжения, пробуждению внутренних резервов организма, формированию умения противостоять новым стрессам. Такие фразы, как «Я спокойна!», «Я уверена в себе!», «Я справлюсь!» способствуют формированию сдержанности.

Тренинг длится примерно 1 час, после занятия студенты отмечали улучшения самочувствия и настроения. На занятиях студенты

учатся взаимодействовать друг с другом, что также является положительным моментом. Количество упражнений может быть разным. Приведем примеры некоторых из них.

Преподаватель просит выбрать лист цветной бумаги, который соответствует сегодняшнему настроению. Потом объясняется значение цвета.

Упражнение «Двухатомная молекула» позволяет сделать комплимент соседу. Упражнение выполняется по цепочке, каждый участник называет свою отличительную особенность, а сосед добавляет еще одну. Например, «Я красивая». «Да, а еще ты умная!». Как известно, комплименты способствуют повышению настроения.

Сочинение коллективной сказки способствует развитию воображения, внимания, развивает творческие способности будущих учителей. Преподаватель предлагает начало сказки: «В одном прекрасном городе жила одна замечательная семья...», студенты по цепочке продолжают.

Упражнение «Корзина советов» позволяет провести мозговой штурм и выявить различные методы борьбы со стрессом, студенты предлагают свои, преподаватель добавляет и такие, как песочная терапия, арт-терапия, апи-терапия, фитотерапия, ароматерапия, анималотерапия.

Визуализация своего страха помогает эффективно бороться со стрессом, для этого студенты рисуют свой стресс, потом отвечают на вопросы преподавателя. Рациональный анализ позволяет преодолеть страх.

Упражнение на релаксацию завершает тренинг. Включается красивая спокойная музыка, студенты садятся в удобной позе, расслабляются, закрывают глаза, слушают голос преподавателя: «Вы подъезжаете на машине к пляжу. Окно машины открыто, радио выключено. Ветер обдувает ваши волосы, солнечный свет пробивается сквозь окно и падает на ваши ноги. Вы видите людей в купальниках и плавках, идущих на пляж с пляжными креслами, подстилками и едой в корзинках для пикников. Вы припарковываете свою машину и, идя по пляжу, слышите шелест волны, накатывающейся на берег, вдыхаете соленый воздух. Вы находите тихое местечко на пляже, подальше от людей, и расстилаете покрывало. Вы устали от вождения и сейчас позволяете своим мышцам расслабиться, нанося солнцезащитную мазь и лежа на покрывале. Ваши ноги свободно лежат на песке.

Вы расслабились. Теперь вы чувствуете запах соли в воздухе. Кажется, будто капельки воды падают на вас со звуком прибоя и так же нежно откатываются назад в море. Вокруг лишь солнце и море. Яркий желтый свет солнца и песка контрастирует с живой синевой моря, но это лишь естественное сочетание живых красок. Вы закрываете глаза и пропускаете через себя все эти ощущения.

Кажется, что солнечный свет движется по вашему телу. Сначала ваши руки согреваются под лучами солнца. Вы чувствуете, как тепло проходит по ним, это помогает вам расслабиться. Затем солнце начинает ласкать ваши ноги, они тоже становятся теплыми. Затем солнце согревает вашу грудь – область солнечного сплетения расслаблена и согрета. Но солнце не останавливается. Оно движется к вашему животу и заставляет его расслабиться своим теплом. Будто подчиняясь вашему желанию, солнце переходит ко лбу, неся с собой тепло и расслабление. Теперь все ваше тело согрето и расслаблено. Ваши мышцы расслаблены, и вам кажется, будто вы утопаете в песке. Ваше тело согрето, вы чувствуете его тяжесть. Солнечное тепло покалывает ваше тело.

Расслабившись, вы прислушиваетесь к крику чаек. Они парят над океаном. Они свободны, легки и умиротворены. Улетая в море, они уносят с собой все ваши заботы и проблемы. Вы расслаблены, у вас больше нет забот и проблем. Вы думаете только об ощущении тяжести, тепла и покалывания в своем теле и больше ни о чем. Вы полностью расслаблены. Весь день вы провели в таком расслабленном состоянии, и солнце уже садится. Чувствуя, что оно исчезает, вы открываете глаза. Вы расслаблены и довольны. У вас нет забот, у вас нет проблем. Вы смотрите на чаек, унесших ваши проблемы за море, и благодарите их. Пробудившись, вы встаете и потягиваетесь. Вы чувствуете все еще теплый, но уже остывающий песок под ногами, и вам ужасно хорошо. Вам так хорошо, что вы думаете о том, как приятно будет ехать домой на машине. Вы предвкушаете мирное одиночество в машине, без всяких проблем и забот. Вы сворачиваете покрывало и уходите с пляжа, унося с собой ощущение расслабленности и счастья. Вы прощаетесь с пляжем, но знаете, что сможете в любое время вернуться туда»²¹⁵, перед их мысленным взором представляется закат солнца, шум моря, они чувствуют свежий ветер и соленый вкус волн. Подобная картина наполняет умиротворением и заряжает энергией на весь день.

²¹⁵ Джеррольд С. Гринберг Управление стрессом СПб.: Питер, 2002. — С. 227

Дидактическая игра является одним из активных методов обучения, который наиболее часто применяется в образовательной практике. Существенное значение имеют большие возможности игры как средства активизации учебного процесса, обладающего сильным мотивирующим воздействием. Мотивы игровой деятельности содержатся в ней самой и способны выполнять роль «пускового устройства» для формирования других мотивов.

Используется и другое важное свойство игры — ее способность обеспечивать формирование у учащихся такого целостного опыта, который необходим им в будущей учебной и практической деятельности. Это свойство игры обуславливает ее место в учебном процессе и взаимодействие с неигровыми методами обучения.

Применение дидактических игр, на наш взгляд, целесообразно, например, при изучении темы: «Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте» (курс «Психология»). Студентам предлагается сыграть в «Поле чудес» и отгадать зашифрованные термины.

Цель занятия: анализ основных понятий педагогического проектирования.

Приготовление: На доске, на леске развешиваются флажки, сделанные из двух листов бумаги или картона и не проклеенные внутри. На обратной стороне флажков написаны буквы. Ведущий (преподаватель или учащийся) загадывает слово и, вывесив соответствующие флажки, поясняет его значение. Учащиеся должны отгадать это слово. Если ответ верный, флажки переворачивают обратной стороной.

Примерные вопросы к игре:

1. Эмоционально положительная сенсомоторная реакция ребенка 2 – 3 месячного возраста на близкого для него человека, выражающаяся в проявлениях радости и повышения общей двигательной активности. Ответ: эффект оживления.

2. Установление с кем-либо неформальных, эмоционально приятных отношений. Ответ: приватия.

В условиях подготовки квалифицированных специалистов к проектированию урока широкое применение нашли деловые игры. Основная их цель — формирование и отработка конкретных умений действовать в четко определенных ситуациях. Примером использования деловых игр может служить «Школа» (курс «Психология», тема: «Психология деятельности и личности учителя»). Студентам предлагается такая ситуация:

Представьте, что Вы приехали с проверкой в гимназию №12. Ваша задача: провести комплексный анализ урока учителя П. Н. Иванова, используя схему.

Активные методы обучения используются на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умения и навыков.

Таким образом, активные методы обучения способствуют развитию интереса к дисциплинам психолого-педагогического цикла, активизируют познавательную активность и профессиональную мотивацию будущих учителей.

2.6 Исследование профессиональной идентичности и мотивации будущих учителей

Одной из актуальных проблем педагогической психологии является проблема профессионального становления будущего педагога. Для решения данной проблемы, по мнению многих исследователей, необходимо, чтобы у будущих учителей была сформирована, во-первых, профессиональная идентичность и во-вторых, профессиональная направленность личности (как совокупность устойчивых мотивов) будущего педагога.

Профессиональную идентичность (или «профессиональную Я-концепцию») ученые относят к важнейшим психическим новообразованиям студенческого возраста. Когнитивный компонент профессиональной идентичности включает в себя представления о профессионально-важных качествах²¹⁶.

Понятие «Направленность личности», введенное в научный обиход С. Л. Рубинштейном, рассматривается как сложное мотивационное образование, включающее в себя устойчивую систему потребностей, склонностей, влечений, желаний, идеалов, убеждений. Однако, как отмечает Е. П. Ильин, это только одна сторона ее сущности, другая заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, в том числе и выбор профессиональной деятельности²¹⁷.

²¹⁶ Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17).

²¹⁷ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы - СПб.: Питер. 2000. – 512 с.

Выбор профессиональной деятельности во многом обусловлен склонностью человека к данной работе, поэтому неслучайно склонность некоторые психологи понимают, как направленность (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Н. С. Лейтис). Изучение причин выбора различных видов деятельности позволило установить, что лица, обладающие определенными типологическими особенностями свойств нервной системы, имеют склонность заниматься ими. Люди стремятся к работе такого рода, которая им по душе, к чему они более склонны.

Дальнейшие исследования показали, что склонности зависят не только от типологических свойств нервной системы, но и от личностных особенностей. Так, например, А. И. Серавин и И. А. Фирсова установили, что студенты-первокурсники на разных факультетах университета обладают разными личностными особенностями. Это подтверждается и данными, полученными М. С. Корягиной: студенты-психологи выделяются выраженной эмпатией, а студенты-юристы – высокой возбудимостью. Наивысшей ценностью первых являются: «хорошие друзья», «здоровье», «честность», «счастливая семья», а вторых – «твердая воля» и «материальное благополучие»²¹⁸.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно в психологической школе под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на социально-психологическом подходе.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в

²¹⁸ Серавин А. И., Фирсова И. А. Сравнительное исследование студентов первого курса СПбГУ // Психология XXI века. Материалы Международной межвузовской научно-практической конференции. СПб, 1999. С. 78-79.

частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций²¹⁹.

Л. С. Выготский, не рассматривавший специально психологию юношеского возраста, впервые не включил его в детские возрасты, четко разграничив детство от взрослости. «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии...». Следовательно, в отличие от всех ранних концепций, где юность традиционно оставалась в пределах детских возрастов, она впервые была названа Л. С. Выготским «началом зрелой жизни». В дальнейшем эта традиция была продолжена отечественными учеными.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И. А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высокими образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости²²⁰. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью.

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство и именно в молодости, а следовательно, в студенчестве завершается профессиональная подготовка. А. В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее

²¹⁹ Ананьев, Б.Г. Избр. психологические труды. В 2 т. / Б.Г. Ананьев. - М., 1980. - Т. 1.

²²⁰ Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 С.

способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций т.д.).

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качеств; порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительное! И анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека:

гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но часто «проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь». Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б. Г. Ананьева, А. В. Дмитриева, И. С. Кона, В. Т. Лисовского и др.). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще

всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе – молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части.

Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентации. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

В данной статье представлены сравнительные результаты исследования профессиональной идентичности и личностных особенностей, влияющих на профессиональную направленность и мотивацию будущего педагога, проведенного среди студентов первого и четвертого курсов педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л. Н. Толстого. В исследовании принимали участие 271 студент факультетов русской филологии, иностранных языков, искусств, социальных и гуманитарных наук, физической культуры и спорта, и факультета технологии и бизнеса.

Для определения идентичности личности студентов нами применялся тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?»²²¹. Испытуемые на

²²¹ Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) / Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С. 82-103.

чистом листе бумаги должны были не только составить список ответов на вопрос «Кто я?» но и выразить свое отношение к данным ответам. Наибольшее внимание, из множества возможных идентичностей, мы уделили профессиональной идентичности. Этот вид идентичности может быть выражен прямым определением (явная и принимаемая идентичность), косвенным образом (менее осознаваемая идентичность) или не выражен совсем (отсутствие прямых или косвенных характеристик, что свидетельствует о неразвитости соответствующей идентичности). По субъективной оценке, ответов можно определить положительное, отрицательное или нейтральное отношение самих испытуемых к их идентичности. Наряду с этим, для нас было важно количество характеристик, соответствующих профессиональной идентичности (чем больше ответов, соответствующих профессиональной идентичности написал испытуемый, тем больше он идентифицирует себя с будущей профессией) и порядок их написания (чем выше в списке находятся характеристики идентичности, тем больше этот вид идентичности развит, тем в большей мере он актуализирован в сознании, является более осознаваемым и значимым для субъекта).

По результатам обработки полученных данных у студентов первого курса к профессиональной идентичности относятся как прямые характеристики («учитель», «филолог», «переводчик», «лингвист»), так и характеристики «перспективного Я»: «будущий учитель», «будущий филолог», «будущий лингвист», «будущий преподаватель». К косвенным характеристикам профессиональной идентификации можно отнести ответы «вожатая», «дочь учителя», «писатель», «искусствовед», «культуролог», «перспективный специалист», «профессор», «психолог», «человек, который хорошо справляется с менеджментом».

Только 30,5% студентов первого курса упомянули профессиональные характеристики в своих ответах и всего 5,5% поместили их в начало списка, т.е. показали важность этих качеств для их профессиональной идентичности. Интересно отметить, что 20,3% респондентов имеют эмоционально-положительное отношение к перечисленным характеристикам профессиональной идентификации, 5,5% нейтральное и 4,2 эмоционально-отрицательное.

У студентов четвертого курса к профессиональной идентичности можно отнести прямые характеристики «учитель», «преподаватель», «репетитор по английскому языку», «педагог», «начинающий педагог», «переводчик и учитель», «преподаватель английского», «учи-

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

тель английского языка в начальной школе»; характеристики «перспективного Я»: «будущий педагог», «будущий учитель», «будущий преподаватель», «будущий специалист в области образования»; прямые отрицательные характеристики: «не очень хороший учитель», «никакой учитель», «человек, который не очень любит учиться в этой сфере». К косвенным характеристикам профессиональной идентификации студентов четвертого курса можно отнести ответы «артист», «художник», «библиограф», «тренер», «наставник», «книжный червь», «человек, не терпящий речевых ошибок», «изучающий языки», «читатель литературы».

Всего 55,7% студентов четвертого курса упомянули профессиональные характеристики в своих ответах и только 16,4% из них показали важность этих качеств, поместив их в начало списка. Эмоционально-положительное отношение к перечисленным характеристикам профессиональной идентификации имеют 39,3% респондентов, 8,2% нейтральное и 8,2 эмоционально-отрицательное²²².

При исследовании учебной мотивации студентов использовалась методика изучения мотивов учебной деятельности модификации А. А. Реана, В. А. Якунина²²³.

Таблица 1.

*Ранжирование мотивов учебной деятельности студентов
факультета ТиБ*

Список мотивов	Ранг мотива
получить диплом	1
обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	2
приобрести глубокие и прочные знания	3
стать высококвалифицированным специалистом	4
успешно продолжить обучение на последующих курсах	5
постоянно получать стипендию	5
получить интеллектуальное удовлетворение	5
не запускать изучение предметов учебного цикла	8
достичь уважения преподавателей	8
добиться одобрения родителей и окружающих	8
успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	8

²²² Туревская Е. И. Исследование профессиональной идентичности будущих учителей физической культуры // Современные технологии в физическом воспитании и спорте: Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. А. Ю. Фролова. – Тула: ТППО, 2019. – с. 217-219.

²²³ Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев, 1998.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

избежать осуждения и наказания за плохую учебу	12
выполнять педагогические требования	13
быть примером для сокурсников	13
не отставать от сокурсников	15
быть постоянно готовым к очередным занятиям	16

По результатам исследования у студентов ведущими мотивами являются: получение диплома и обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности, следовательно, студентам необходимо лишь иметь диплом и обеспечить себе успешную профессиональную деятельность.

Преобладающими мотивами являются: успешно продолжить обучение на последующих курсах, постоянно получать стипендию, получить интеллектуальное удовлетворение, следовательно, для студентов в некотором роде важны те знания, которые они получают при их обучении в ВУЗе, а также получение стипендии не мало важный мотив обучения.

Незначимыми являются мотивы, такие как: быть постоянно готовым к очередным занятиям, не отставать от сокурсников, быть примером для сокурсников, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, следовательно, студентов не сильно интересует сам учебный процесс, его специфика, а также получение знаний.

Для определения личностных особенностей использовался модифицированный вариант Минисотского многопрофильного опросника личности «ММРІ» (С. Хатэвей и Д. Маккинли). Статистический анализ проводился по специализированной программе MS Office Excel. При определении уровня достоверности полученных данных применялся t-критерий Стьюдента. Достаточным считался 95% уровень достоверности полученных результатов.

Достоверные различия между двумя группами студентов были обнаружены по четырем из десяти клинических шкал. По первой шкале - «Сверхконтроль» ($t = 2,25$; $p < 0,05$) студенты факультета ИСиГН превосходят своих сверстников факультета физической культуры в подавлении спонтанности поведения, контроля над агрессивностью, более высокой нравственной требовательностью к себе и другим людям, в более выдержанном эмоциональном проявлении, осторожности и осмотрительности. Они более исполнительны, умеют подчиняться установленному порядку и следовать инструкциям.

По третьей шкале «Эмоциональная лабильность» ($t = 4,25$; $p < 0,001$) студенты факультета ИСиГН характеризуются более высоким

уровнем притязаний в сочетании с потребностью в причастности к интересам группы, со стремлением нравиться окружающим, убежденностью в идентичности своего «Я», легкой вживаемостью в различные социальные роли, артистичностью поз, мимики, жестов, впечатлительностью по отношению к внешним событиям и потребностью в немедленном социальном поощрении. Лица данного типа могут успешно использовать индивидуальные рычаги для управления поведением других.

По седьмой шкале «Тревожность» ($t = 2,05$; $p < 0,05$) студенты факультета ИСиГН превосходят своих сверстниц, обучающихся на факультете физической культуры, более развитым чувством ответственности, совестливостью, обязательностью, скромностью, повышенной тревожностью в отношении мелких житейских проблем, тревогой за судьбу близких. Им свойственна большая эмпатичность, выраженная интуитивность, критичность самонаблюдения. Их самооценка не совпадает с завышенным идеальным «Я».

Превосходят будущие учителя начальных классов своих сверстников и по десятой шкале «Интроверсия» ($t = 3,94$; $p < 0,001$), хотя показатели по этой шкале находятся в диапазоне средней степени выраженности. Можно характеризовать студентов факультета ИСиГН как более скромных, приверженных семейным традициям, социально уступчивых.

Отличительной особенностью студенток и первой, и второй групп является пик по 5 шкале «Мужественность - Женственность» ($72,49 \pm 8,54$) и ($75,02 \pm 9,12$) соответственно. Для факультета физической культуры это вполне ожидаемый результат, так как сюда поступают, как правило, спортсменки достаточно высокого класса с большим стажем спортивной деятельности. В нашей выборке спортивный стаж девушек составил 8,3 года, 60% из них спортсменки высокого класса, занимающиеся циклическими и ациклическими (60%), а также игровыми (30%) видами спорта.

У женщин высокие показатели по этой шкале отражают черты мужественности, независимости, стремление к эмансипации, самостоятельности в принятии решений. При одновременно высоких значениях по пятой и третьей шкале у девушек факультета ИСиГН ($63,25 \pm 11,14$) можно говорить об отсутствии у них кокетливости, дипломатичности в межличностных контактах, мужском стиле общения.

Таким образом, можно утверждать, что личностные особенности выступают важным фактором выбора абитуриентами направления своей профессиональной подготовки.

2.7 Мотивация профессиональной деятельности современных педагогов: условия развития и методы нематериального стимулирования

Мотивационная сфера педагога, ценности и смыслы профессиональной деятельности выступают мощным фактором, определяющим профессиональное развитие, задающим его содержание, направленность, интенсивность и тенденции использования личного ресурса. Предметное исследование мотивации профессионального развития отражает сегодня государственный и социальный заказ в области изучения психологии педагога и его профессионализма. Период развития дошкольного образования, связанный с вынужденным привлечением к работе низкооплачиваемого непедагогического персонала, ориентированного на удовлетворение внешней мотивации за счет различных материальных стимулов, должен остаться позади.

Реалии современной жизни, усложнение профессиональной деятельности человека, расширение представленности субъекта в профессиональной среде актуализируют сегодня проблематику развития устойчивой внутренней мотивации профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО) за счет стимулирования мотивов самореализации, самосовершенствования, смыслотворчества с использованием современных нематериальных психологических методов, чем обуславливается актуальность выбранной нами темы. Профессиональный рост педагога, его стремление к творческой самоактуализации, освоению конструктивных индивидуальных стилей профессиональной деятельности сегодня поддерживается государственными программами, грантами, национальными конкурсами, ассигнованием различных форм повышения квалификации. Кроме этого, проблема мотивирования как важная функция управления в настоящее время должна получить свое теоретическое обоснование и технологический инструментарий для практической реализации.

Теоретико-методологическую основу этой части нашего исследования составили работы современных исследований, связанные с проблемами поиска психологического потенциала совершенствования управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации (К. Ю. Белая, Ю. В. Васильев, М. И. Кондаков, Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, Л. И. Фалюшина, Т. И. Шамова и др.); теория мотивации труда в отечественных и зарубежных исследованиях (А. Альберт, У. Брэддик, О. С. Виханский, Е. П. Ильин,

С. Б. Каверин, А. Маслоу, Е. Г. Молл, Э. А. Уткин и др.); исследования, касающиеся мотивации педагогов в целом (В.Г. Асеев, А. Б. Бакурадзе, В. В. Гузеев и др.) и особенностей мотивации педагогов ДООУ, в частности (И. Н. Асаева, А. К. Байметов, Р. Х. Гильмеева, К. Замфир, Л. Н. Захарова и др.).

Несмотря на наличие определенного количества работ, посвященных данной проблеме, существует потребность в разработке конкретных моделей развития мотивации профессиональной деятельности педагогов ДОО, позволяющих разрабатывать и реализовать на их основе программы профессионального и личностного развития педагога как субъекта профессиональной деятельности.

В поведении людей можно выделить две стороны, функционально взаимосвязанные между собой: побудительную и регуляционную²²⁴. То, что относится к стимуляции поведения либо побуждений, которые обеспечивают его направленность и активизацию, связано непосредственно с мотивацией и мотивами.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности субъекта. Кроме того, под понятием «мотив» зачастую понимают ту причину, которая лежит в основании выбора действий и поступков человека, а также совокупность внешних и внутренних условий, которые вызывают его активность²²⁵.

Термин «мотивация» – это более широкое понятие в сравнении с термином «мотив». Есть несколько вариантов использования термина «мотивация» в современной психологии. Во-первых, этим термином обозначают систему тех факторов, которые детерминируют поведение. Сюда относят потребности, стремления, мотивы, намерения, цели и др. Во-вторых, данное понятие относится к характеристике того процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на каком-либо определенном уровне. Однако чаще всего мотивация рассматривается в качестве совокупности причин психологического характера, которые дают объяснение поведению человека, его активности и направленности²²⁶.

Формирование мотивации – это сложный процесс, включающий в себя не только процесс зарождения мотивов, но и их дальнейшее

²²⁴ Лебедев В. В. Развитие мотивационно-целевой компетентности для реализации цикла в обучении // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 14–19.

²²⁵ Степанов П. Мотивация педагогов воспитателей // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 190–196.

²²⁶ Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб. Питер, 2007. – 583 с.

преобразование в действие на уровне формирования устремлений и установок, побуждающих к действиям.

Советский исследователь процессов мотивации А. Н. Леонтьев, рассматривавший мотив как опредмеченную потребность, привел схему порождения мотива и его дальнейшей трансформации. Применительно к деятельности данную схему можно интерпретировать следующим образом.

1. Возникают потребности индивида к развитию посредством осуществления определенной деятельности. На этой стадии раскрываются лишь целевые установки, не осуществляется поиск способов, путей и средств достижения цели. На этой стадии формируется лишь установка на достижение цели.

2. Зарождается мотив. Мотив – это уже определенный толчок к действию. Это уже не просто потребность, это – активированная, опредмеченная потребность, обеспечивающая деятельный механизм достижения поставленной цели. Данный этап является определяющим, это лимитирующая стадия всего мотивационного процесса. От характера этой стадии зависит отбор средств и методов достижения цели.

3. Сформированные мотивы диктуют отбор методов и средств достижения результата, который будет конечной целью осуществления действия (деятельности). На эмоциональном уровне мотив становится намерением, и на данном этапе характеризуется сильным действенным потенциалом.

Мотивы формируют определенные установки, которые направляют действие, придают ему определенный характер, оказывают влияние на выбор методов и средств для достижения цели определенной деятельности²²⁷.

Однако уровень развития мотивационной сферы, как считает Д. А. Леонтьев, определяется не только степенью выраженности формирующей ее мотивации, но и разновидностями мотивов, которые эту сферу составляют. Мотивы неоднородны по своей сути, она могут быть очень разными, причем дифференциация мотивов зачастую не связана с дифференциацией потребностей, поскольку данные элементы (потребности и мотивы) относятся к разным категориальным системам²²⁸.

²²⁷ Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – 4-е изд., стереотип. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 511 с.

²²⁸ Леонтьев, Д.А. Современная психология мотивации [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2012. – 343 с.

Кроме внешней и внутренней мотивации различают также позитивную и негативную мотивации. Мотивы, которые способны реально побудить человека к тем или иным поступкам, по сути своей являются стимулами. Стимулы – это образы и модели достигнутых целей и планируемых результатов. Если мотив не принимает черты стимула, то скорее всего такой мотив является негативным (отрицательным). Отрицательная мотивация побуждает человека к какой-либо деятельности или отталкивает от последней по причине страха, боязни. При отрицательной мотивации индивид опасается какого-то возмездия за совершенный поступок или проявленное бездействие. Отрицательная мотивация (ее называют «антимотивацией», считая, что отрицательная мотивация – это скорее отсутствие мотивов, поскольку к любой деятельности мотив необходим) является довольно сильной мотивацией. На этой мотивации основывается уголовный закон. Действительно, многих людей именно закон удерживает от опасных поступков, страх перед возможным наказанием преобладает над желанием совершить противоправный поступок, что является значимым сдерживающим фактором.

Различают также устойчивую и метастабильную мотивации. Устойчивая мотивация не ограничена во влиянии и может руководить потребностной и деятельной сферами человека на протяжении всей его жизни.

Устойчивой мотивацией является внутренняя мотивация, которая должна характеризоваться следующими признаками:

- не быть отрицательной,
- не быть направленной на удовлетворение текущих, сиюминутных потребностей,
- быть ориентированной на лично значимые ценности.

Мотивация профессионально-педагогической деятельности педагогов ДОО многосторонне изучалась отечественными исследователями. Так, Т. И. Шамовой, А. К. Марковой, В. А. Розановой, А. И. Бычковой, В. Э. Мильманом, Т. Н. Лобановой, В. А. Стахановой высказывались предположения о специфической зависимости мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов ДОО от различных факторов (таких как, например, возраст, стаж работы, тип образовательного учреждения, внешнее окружение и др.). Между тем в науч-

ной литературе не представлено достаточного количества работ, раскрывающих особенности мотивации профессионально-педагогической деятельности педагога ДОО²²⁹.

В условиях модернизации системы российского образования, перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты все более высокие требования предъявляются к уровню профессиональной подготовки педагогов ДОО.

Решающим условием становления и развития профессиональной компетентности педагогов ДОО выступает мотивация, так как именно мотив побуждает его к регуляции своего поведения, выражает его потребность, формирует осознанное отношение к педагогической деятельности.

Проблема мотивации педагогической деятельности одна из наиболее сложных и неразрешенных.

Мотивация педагога ДОО к профессиональной деятельности имеет свои особенности в части совокупности групп мотивов и их содержания. В структуру мотивации к профессионально-педагогической деятельности нами включены следующие группы мотивов:

- познавательные мотивы;
- профессиональные мотивы;
- личностные мотивы²³⁰.

В познавательную группу входят мотивы и стремления, характеризующие направленность на освоение овладение способами действий:

- учебно-познавательные мотивы;
- познавательные интересы к профессиональным знаниям;
- стремление к приобретению прочных знаний и овладению новыми способами познавательной деятельности;
- отношение к познавательной деятельности;
- ориентация на результат учебной работы²³¹.

²²⁹ Миленко, В. Я все сумею! Ориентация педагогов на успех в профессиональной деятельности [Текст] / В. Миленко, В. Гавва // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – С. 108–115.

²³⁰ Советова, Е. Управление мотивацией педколлектива [Текст] / Е. Советова // Управление школой: метод. журн. для школ. администрации. – 2011. – № 16. – С. 4–11.

²³¹ Чернов, Д.Ю. Смыслжизненные ориентации и профессиональное становление педагогов [Текст] / Д.Ю. Чернов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы: науч.-практ. журн. / гл. ред. Ю.П. Платонов. – СПб. СПбГИПСР, 2010. – Вып. 1. – Т. 13. – С. 22–27.

Профессиональная группа представлена учебно-профессиональными мотивами и интересами, профессионально-ценностными ориентациями и отношением к будущей профессии, которые обусловлены содержанием и структурой самой деятельности:

- стремление освоить профессиональные компетенции и стать квалифицированным специалистом;
- осознание значимости деятельности преподавателя профессионального обучения;
- проявление положительного эмоционального отношения к деятельности;
- потребность в овладении профессией²³².

В личностную группу входят мотивы, связанные с направленностью на личностную значимость учебных действий, личным благосостоянием, потребностью к профессиональному росту:

- стремление овладеть способами самостоятельного приобретения профессиональных знаний;
- стремление к саморазвитию, самообразованию;
- профессиональные намерения;
- стремление к самореализации, самовыражению в профессионально-педагогической среде²³³.

Эффективная система мотивации – это одновременно и цель, достижение которой даст возможность в полной мере раскрыть потенциал сотрудников, и средство для достижения целей организации. Таким образом, можно говорить о сложности и неоднозначности мотивационного процесса. Для того чтобы предсказать поведение сотрудников, необходимо иметь представление об их целях и действиях, которые необходимо предпринять для их реализации.

В системе мотивации педагогов ДОО важно применять методы как материального, так и нематериального стимулирования. Необходимо понимать, что потенциал экономических методов повышения мотивации в рассматриваемой сфере существенно более скромный, чем в коммерческой сфере ввиду недостатка средств. По этой причине важно использовать мотивационный потенциал нематериальной мотивации, позволяющий дополнить материальные стимулы. В качестве нематериальных средств воздействия может использоваться:

²³² Руднев, Е.А. Эффективность мотивационного управления педагогическим коллективом [Текст] / Е.А. Руднев // Народное образование. – 2011. – № 8. – С. 127–132.

²³³ Платунова, Е. Ю. Создание мотивационной среды для повышения эффективной деятельности учреждения [Текст] / Е. Ю. Платунова // Методист. – 2011. – № 8. – С. 57–61.

- 1) моральное стимулирование;
- 2) мотивирующая организация труда;
- 3) культура организации;
- 4) эффективная самомотивация.

Моральное стимулирование основывается на удовлетворении таких потребностей человека, как потребность в самоуважении, внимании и заботе со стороны руководства, в самореализации, достижении успеха. Можно выделить ряд способов морального стимулирования, применимых в ДООУ:

1) признание педагога за хорошо выполненную им работу: похвала, повышение статуса педагога. Учитывая потребность в самоуважении и признании, роль стимулирования такого рода имеет достаточно высокий мотивационный эффект;

2) статьи в органах печати, которые предполагают освещение деятельности педагогов и их профессиональных достижений в рамках профессионального сообщества. Огромная роль отводится также организации конкурсов профессионального мастерства, педагогических чтений, педагогических мастерских;

3) доски почета, которые организуются по итогам деятельности, участию в мероприятиях, значимых в жизни ДООУ. Важно, чтобы доска почета не носила статичный характер, регулярно обновлялась;

4) подарки от учреждения (к праздникам профессионального характера, а также разным событиям личной и профессиональной жизни).

Еще одним условием нематериального стимулирования является мотивирующая среда учреждения. Для создания мотивирующей организации труда важно соблюдать ряд условий: обогащение труда, а также постановка целей.

Грамотность организации трудовой среды учреждения способствует развитию профессиональной мобильности педагога. Подготовка воспитанников к участию в разных конкурсах, освоение педагогических инноваций направлено на обогащение педагогического труда.

В настоящее время в условиях внедрения инновационных педагогических технологий создаются возможности для обогащения труда педагогов путем освоения новых способов педагогической деятельности. Наряду с этим успешность рассматриваемого процесса определяется собственной активностью личности педагога. Для человека в целом свойственна естественная склонность к постановке целей и стремлению

к достижению этих целей. При этом в сфере профессиональной деятельности постановка целей дает отдачу только в случае понимания и принятия конкретной цели личностью. Мотивационный потенциал целей усиливается готовностью педагога к принятию цели, а также готовностью прилагать определенные усилия для ее достижения.

Многие наиболее важные мотивы поведения являются настолько характерными для педагога, что превращаются в его черты личности. К числу таких черт необходимо отнести:

- 1) мотивацию достижения или мотивацию избегания неудач;
- 2) мотив власти;
- 3) агрессивные мотивы поведения;
- 4) мотив оказания помощи другим людям (альтруизм) и т.д.

Модель педагогических условий развития мотивации профессиональной деятельности педагогов ДОО приведена в приложении В.

Условия успешной реализации модели классифицируются на три основных группы:

- организационно-технологические условия (в них входят внешние обстоятельства реализации управленческих функций в педагогической системе; эти условия обеспечивают сохранения целостности и полноты, целенаправленности и эффективности процесса реализации модели);

- психологические условия (в них входят психологическая готовность участников к реализации модели, наличие у них необходимых психологических характеристик и пр.);

- педагогические условия (в них входят меры педагогического воздействия, проектирование и конструирование педагогической среды; эти условия отражают возможности образовательной и материально-пространственной среды, оказывающие положительное или отрицательное влияние на достижение цели модели)²³⁴.

Можно выделить ряд мероприятий, способствующих повышению мотивации педагогов ДОО:

- 1) промежуточная диагностика уровня развития инновационного потенциала педагогического коллектива;

²³⁴ Федосеев, В. В. Экономико-математические методы и прикладные модели [Текст] / В. В. Федосеев, А. Н. Гармаш, И. В. Орлова; под ред. В. В. Федосеева. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 328 с.

2) разработка четкой системы мер поощрения творческих педагогов, конкурсы профессионального мастерства, на обогащение предметно-развивающей среды, на самую лучшую постановку воспитательно-образовательной работы, выставки различного характера и т.д.;

3) организация, а также совершенствование системы научно-методической работы;

4) совершенствование структуры управления в условиях работы педагогического коллектива в инновационном режиме, а также активное участие педагогов дошкольных учреждений в принятии управленческих решений;

5) активное участие педагогов ДОО в методической службе на уровне района: участие в работе научно-практических конференций различного рода, работа педагогов в составе проблемно-творческих групп и т.д.;

6) развитие восприимчивости педагогов ДОО к новшествам путем проведения тренингов, дискуссионных площадок, творческих игр, мастер-классов, повышения уровня новаторства и творческой активности воспитателей в коллективе;

7) разработка индивидуальных программ личностного развития педагогов.

Одним из путей повышения мотивации педагогов ДОО является активизация творческого потенциала педагогов по обобщению передового педагогического опыта и его распространению.

Важную роль в системе повышения мотивации педагогов ДОО является повышение уровня педагогической компетентности. Профессионально-педагогическая компетентность – такое личностное образование, которое имеет свойство изменяться и совершенствоваться. Следовательно, можно говорить о ее становлении. Становление профессиональной компетентности рассматривается учеными как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде. Следовательно, становление профессиональной компетентности педагога происходит не только на этапе профессионального обучения, но и в процессе его трудовой деятельности²³⁵.

Становление профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения понимается как

²³⁵ Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2013. – 247 с.

качественное изменение личности в профессиональной деятельности, развертывание ее внутренних ресурсов, достижение более высокого и творческого уровня выполняемой профессиональной работы, наличие устойчивой мотивации профессиональной самореализации, а также наличие профессионально важных и профессионально значимых качеств личности и готовности к постоянному профессиональному росту²³⁶.

В связи с этим становится актуальной проблема повышения профессиональной компетентности педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения. Можно говорить о том, что профессиональная компетентность – это совокупность ключевых (относящихся к самому себе, к социальному взаимодействию), базовых (относящихся к специфике профессиональной деятельности) и специальных (отражающих специфику конкретной профессиональной сферы деятельности) компетенций, которые должны быть сформированы у воспитателя ДОО. Формирование и развитие профессиональной компетентности осуществляется в трех направлениях: изменение всей системы деятельности субъекта, ее функций, иерархического строения; изменение личности субъекта; изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к нему, осознание его значимости, познание своих реальных возможностей влияния на объект).

Одним из средств формирования и повышения мотивации педагогов ДОО является методическая работа, поскольку это часть системы непрерывного образования, одна из целей которой – повышение уровня общепедагогической и методической подготовленности специалиста к организации и осуществлению воспитательно-образовательной работы в детском саду. Организация повышения квалификации работников – это очень важное направление работы с педагогическим коллективом. Повышение квалификации может осуществляться через различные формы, выбор которых может осуществляться как самим работником, так с учетом потребностей учреждения либо рекомендаций руководителя.

Важно отметить, что в современных условиях традиционные формы, в которых большое место отводится прямой передаче знаний

²³⁶ Алехина, И. В. Методическое сопровождение становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в межаттестационный период [Текст] / И. В. Алехина // Педагогическое мастерство: матер. междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 307–310.

и докладам, постепенно утрачивают свое значение ввиду низкой эффективности, а также недостаточности обратной связи. На сегодняшний день очень важным является вовлечение педагогов в иную, активную учебно-познавательную деятельность, которая осуществляется с применением активных методов²³⁷.

В современной системе повышения квалификации, развития профессионально-педагогической компетентности и повышения мотивации профессиональной деятельности педагогов наиболее часто используются следующие методы:

- 1) коллективные деловые игры;
- 2) творческие проблемные группы;
- 3) мастер-классы;
- 4) педагогические тренинги;
- 5) самообразование;
- 6) конкурсы профессионального мастерства.

В качестве форм повышения мотивации могут выступать проблемные семинары, семинары-практикумы, методические объединения и другие формы, организуемые органами управления образованием, средними и высшими учебными заведениями, а также институтами повышения квалификации работников. На местном уровне работа по осуществлению повышения квалификации, как правило, осуществляют научно-методические центры.

Исследование проводилось в рамках выполнения выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации)²³⁸ на базе дошкольных образовательных учреждений города Новомосковска: № 53, 47, 50.

Для проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента нами была составлена диагностическая программа, включившая в себя следующие методики:

- «Оценка профессиональной направленности личности педагога» (Е.П. Ильин), цель выявить значимость для педагогов некоторых аспектов педагогической деятельности (склонность к организаторской деятельности), его потребность в общении, в одобрении, а также значимость интеллигентности его поведения.

²³⁷ Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: Сфера, 2015. – 64 с.

²³⁸ Ускова, Н. Б. Педагогические условия развития профессиональной мотивации педагогов ДОО: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Науч. рук. С. В. Пазухина. - Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017. - 115 с.

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

- «Гест мотивации достижения» (М.Ш. Магомед-Эминов); цель изучение двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Метод наблюдения в нашем исследовании использовался для того, чтобы отслеживать уровень активности педагогов разной квалификации в мероприятиях: реализации проектов, семинаров, конференций.

Метод беседы использовался для сбора дополнительной информации о педагогах, уточнения информации, ранее полученной на основе использования основных исследовательских методов и методик.

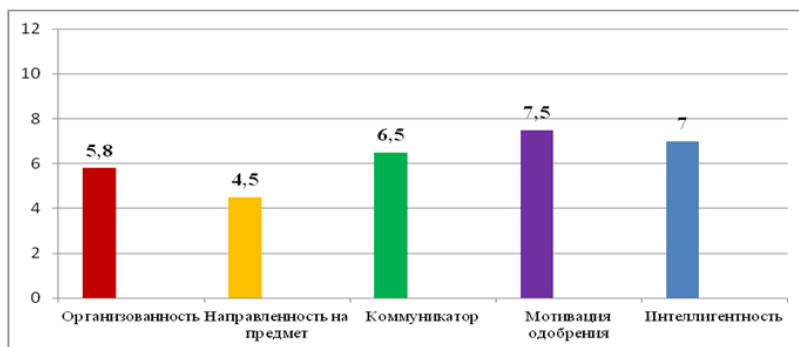
Анкетирование педагогов проводилось с целью выявления представлений педагогов о содержании мотивации профессионального роста, о факторах развития мотивации.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности профессиональной мотивации педагогов ДОО

Уровни сформированности профессиональной мотивации		
Достаточный (80 %)	Допустимый (50%)	Недостаточный (30%)
- профессиональная мотивация является одним из ведущих видов мотивации (как это выявлялось?); - стремление к саморазвитию и самореализации себя в педагогической деятельности (как это выявлялось? где это во введении?) - стремление к достижениям, избеганию неудач (как это выявлялось? где это во введении?)	- профессиональная мотивация не является ведущим видом мотивации, проявляются мотивы признания, влияния, материального стимулирования; - недостаточно выражено саморазвитию и самореализации себя в педагогической деятельности - недостаточное стремление к достижениям, избеганию неудач	- профессиональная мотивация находится на одном из последних мест или не включена в мотивационный профиль воспитателя детского сада; - отсутствует стремление к саморазвитию и самореализации себя в педагогической деятельности - отсутствует стремление к достижениям, избеганию неудач

Среднее значение данных по тесту Е. П. Ильина «Оценка профессиональной направленности личности педагога» в обобщенном виде передается на графике (Рисунок 3).



*Рис. 3. Средние значения данных по тесту Е. П. Ильина
«Оценка профессиональной направленности личности педагога»
в обобщенном виде*

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: в качестве ориентиров в целом педагоги выбирают возможность и желание получить одобрение («мотивация одобрения») и проявлять интеллигентность, идентифицироваться с группой «интеллигентные люди», быть носителями и трансляторами интеллигентного образа и поведения. На втором месте по значимости оказывается направленность на коммуникативную сторону педагогической деятельности, т.е. желание быть успешным коммуникатором и носителем коммуникативной компетентности. Далее выделяется направленность на оттачивание организованности и организационной стороны деятельности. И менее всего выражена направленность на предмет. Очевидно, эта картина отражает степень сформированности представлений педагога о готовности к осуществлению обозначенных профессиональных ролей, а также позволяет определять мотивационные риски и субъективно значимые зоны развития. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в качестве главного мотивационного фокуса направленности педагоги обозначают стремление получить одобрение, быть интеллигентным и успешным коммуникатором. Именно эти векторы могут быть заложены в содержание программ развития мотивации профессионального роста. Вместе с тем можно прогнозировать и определенный мотивационный риск, связанный с низкими показателями направленности на предмет.

С одной стороны, это можно объяснить особенностями выборки респондентов, в которой были представлены преимущественно творчески работающие, опытные педагоги, с другой - динамика теории и практики в дошкольном образовании требует постоянного самосовершенствования педагога в этом вопросе. Игнорирование обозначенной необходимости, может продуцировать профессиональные затруднения в будущем.

Как показывает научно-теоретический анализ, мотивация достижения является значимым фактором стимулирования профессионального развития. Субъекты, ориентированные на достижения в большей степени склонны к конструктивному преодолению сложных ситуаций, проявляют стремление к позитивному изменению статуса, адекватному выбору средств решения профессиональных задач, их интересует положительный результат и возможность продвижения в профессиональной карьере. Вместе с тем в ходе исследования только 64,3% педагогов продемонстрировали высокие баллы по шкале мотивации достижения успеха 35,7%, показывают мотивацию избегания неудач (Рис. 4).

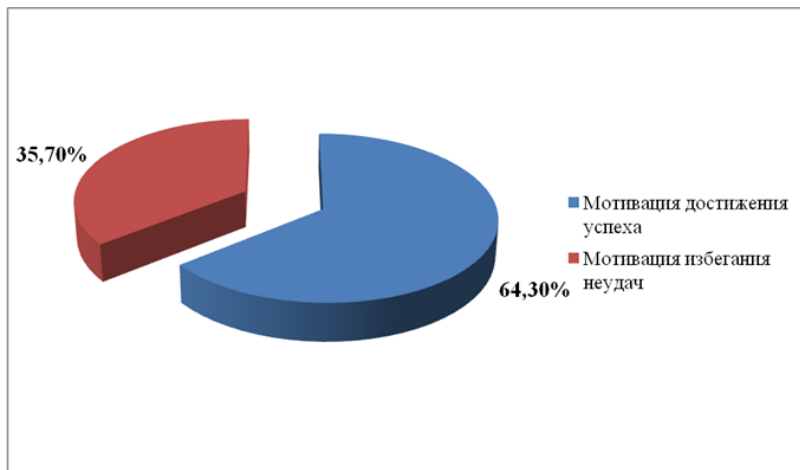


Рис. 4. Мотивация достижения успеха и избегания неудач

Таким образом, в систему работы с педагогами необходимо включить определенную дифференциацию: для нацеленных на

достижение с ярко выраженной соответствующей мотивацией целесообразно организовывать психологическую поддержку, создавать конкурентную профессиональную среду, расширять возможности участия в различных конференциях, семинарах, конкурсах. Вместе с тем, для группы с выраженным стремлением к избеганию неудач и соответствующей мотивацией необходимо прорабатывать психолого-педагогические условия комфортного пребывания в системе повышения квалификации, способствующие снижению уровня тревоги и развитию конструктивных копинг-стратегий преодоления проблемных ситуаций или ситуаций неопределенности в педагогической деятельности. Здесь значимым представляется фасилитация развития личностных и профессиональных ресурсов, и актуализация мотивации развития в целом. Полученная картина эмпирических данных является, в том числе, проекцией восприятия современной ситуации в образовании с усложнением педагогической деятельности и отражением неуверенности в самоэффективности и низкого уровня аутопсихологической компетентности.

Исходя из положения о значении субъектной позиции педагога в развитии компетентности и важности стартового уровня профессионализма для дальнейшего ее моделирования, прежде всего, были изучены их представления о содержании, факторах и механизмах ее формирования. С этой целью использовалась модификация метода неоконченных предложений (анкета Т.Н. Щербаковой). Методика позволяет выяснить следующие позиции: представление педагога о компетентности; понимание ее роли в педагогической деятельности; содержание мотивации компетентности; самооценку уровня компетентности; запрос на психологические знания; осознание факторов, детерминирующих ее развитие.

В ходе реализации исследования были получены следующие результаты, описанные ниже. Анализ полученных данных показал, что для обследованного контингента педагогов, характерны свернутость и нечеткость представлений о содержании компетентности. Типизация высказываний позволила выделить четыре типа представлений: «знание психологии воспитанника», «умение хорошо общаться», «владеть собой», «использовать законы психологии в образовательной деятельности». При этом типы высказываний распределились не одинаково, что иллюстрирует диаграмма (Рисунок 5).

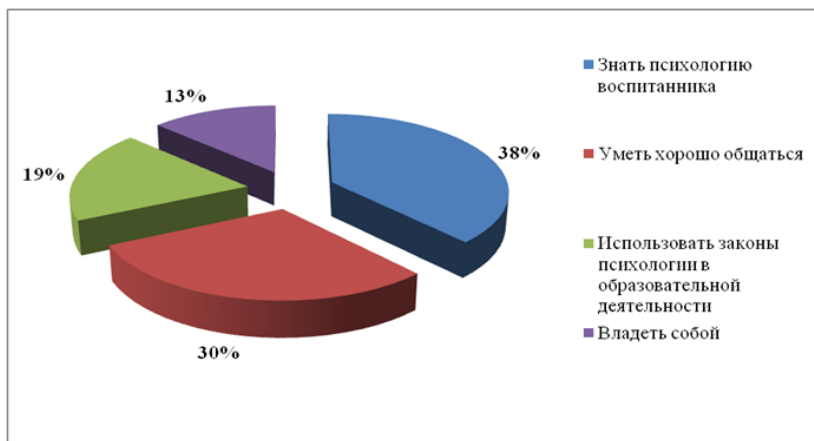


Рис. 5. Представления педагогов о содержании компетентности

Таким образом, компетентный педагог у большинства ассоциируется с человеком, имеющим знания в вопросах психологии воспитанников (38%) и успешным в общении (30%) и достаточно малое количество педагогов понимают психологическую компетентность как инструмент совершенствования деятельности (19%). Очевидно, это обусловлено, прежде всего, недостатками системы обучения педагога в вузе, где преобладают информационные, знаниевые методы обучения и недостаточным развитием практики методической помощи педагогу в переводе педагогической, психологической информации на уровень педагогических действий.

Основные положения модели, касающиеся системы мотивации педагогов ДОО, в том числе стимулов профессионального развития отражены в таблицах 3 и 4.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Таблица 3

*Система мотивации педагогов в дошкольной
образовательной организации*

<i>Потребности и мотивы педагогов ДОО</i>	<i>Методы и приемы мотивирования</i>
<i>Административные методы</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Страх перед увольнением; - Страх перед наказанием; - Желание иметь стабильную работу; - Желание формального признания заслуг. 	<ul style="list-style-type: none"> - Издание приказов и распоряжений; - Объявление выговоров и благодарностей; - Разработка и утверждение должностных инструкций и других регламентных документов; - Аттестаций педагогов; - Предоставление дополнительных отпусков.
<i>Экономические методы</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Обеспечение своего существования; - Желание быть социально защищенным в случае болезни или потери; - Трудоспособности; - Желание быть защищенным в случае экономических спадов; - Мотив справедливости; - Желание формального признаний заслуг. 	<ul style="list-style-type: none"> - Премирование из внебюджетных фондов; - Присвоение надбавок; - Построение системы финансового поощрения (с обозначенными критериями); - Предоставление бесплатного питания в рамках школы и других возможных льгот (оздоровление, турпоездки и т.д.); - Предоставление социального пакета (больничные, отпуска и т.д.); - Предоставление возможности коммерческой деятельности на территории ДОО (платные дополнительные услуги и т.п.).
<i>Социально-психологические методы</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Мотивы безопасности и комфорта: - желание иметь безопасное и комфортное рабочее место; - желание удобного режима работы; - желание спокойной работы без стрессов и конфликтов; - желание уверенности в завтрашнем дне; - другое. 	<ul style="list-style-type: none"> - Наличие профсоюзной организации, коллективного договора; - Четкие должностные инструкции; - Своевременное предоставление информации о проверках; - Составление удобного расписания занятий; - Корректное поведение руководителей образовательной организации, демонстрация с их стороны поддержки.
<ul style="list-style-type: none"> Мотивы принадлежности, общения: 	<ul style="list-style-type: none"> - Повышение статуса образовательной организации; - Поддержка существующих традиций;

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

<ul style="list-style-type: none"> - ощущение себя как часть группы; - потребность в неформальном общении с руководством; - другое. 	<ul style="list-style-type: none"> - Совместное проведение досуга (вечера, экскурсии, походы и т.д.); - Поздравление со знаменитыми событиями в жизни педагога; - Привлечение к общественной работе; - Привлечение педагогов к коллективному анализу проблем организации.
<p>Мотивы самореализации:</p> <ul style="list-style-type: none"> - желание иметь интересную работу; - возможность реализовать свои идеи, планы; - желание профессионального и личностного роста; - другое. 	<ul style="list-style-type: none"> - Поручение желающим более сложных и ответственных, чем другим педагогам, заданий; - Предоставление возможности регулярно повышать квалификацию, направление на курсы по перспективным направлениям педагогической деятельности; - Привлечение к участию в инновационной деятельности; - Поощрение инициатив, самостоятельности, организация внутришкольных конкурсов; - Включение в коллективную деятельность (в состав творческих проблемных групп, команд разработчиков проектов).

Таблица 4

*Система мотивации педагогов и стимулирования
к профессиональному развитию*

<i>Мотивы к профессиональному развитию</i>	<i>Стимулы профессионального развития</i>
1. Мотив самоутверждения, достижения социального успеха.	3.1. Предоставление возможности распространения опыта работы через проблемные конференции, педагогические чтения, семинары. 3.2. Организация обобщения опыта, содействие в подготовке собственных публикаций и пособий в печати. 3.3. Представительство от ДОО на ответственных мероприятиях городского, областного значения. 3.4. Получение права на проведение семинаров для своих коллег. 3.5. Назначение на должность методиста, ответственного за стажировку молодых педагогов. 3.6. Рекомендация педагога для работы в экспертных группах.
2. Мотив личного развития, приобретения новой информации.	2.1. Направление на стажировку или престижные курсы.

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

	<p>2.2.Предоставление времени на методическую работу (работа на дому)</p> <p>2.3.Дополнительные дни к отпуску.</p> <p>2.4.Оплата научно-методической литературы.</p> <p>2.5.Содействие в переподготовке по интересующей педагога специальности.</p>
3. Мотив самостоятельности, реализация себя в профессиональной деятельности как творческой личности	<p>1.1.Открытие собственного мастер – класса для педагогов округа или города.</p> <p>1.2.Повышение самостоятельности, возможность работать по интересующей программе, устанавливать желаемый и наиболее удобный график работы.</p> <p>1.3.Содействие в получении гранта на реализацию интересующего педагога проекта.</p> <p>1.4.Содействие в разработке, утверждении и распространении авторской программы.</p>
4. Потребность быть в коллективе	4.1.Вхождение в состав различных органов, решающих важные проблемы жизни ДОО.
5. Мотив стабильности, защищенности	<p>5.1.Гарантия защищенности от посягательств на профессиональную честь педагога со стороны недобросовестных вышестоящих руководителей, методистов, родителей.</p> <p>5.2.Предоставление оплачиваемых часов на методическую работу.</p> <p>5.3.Гарантия имеющегося статусного положения в коллективе.</p>
6. Мотив состоятельности	<p>6.1.Методическое сопровождение различных курсов профессионального мастерства.</p> <p>6.2.Присвоение звания победителя конкурса профессионального мастерства.</p>

Таким образом, нами были выявлены особенности мотивации и проблемы мотивирования профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Исходя из результатов анализа полученных данных можно сказать, что мотивация педагогов ДОО состоит из внутренних и внешних мотивов. В педагогической деятельности преобладают внутренние мотивы, связанные со стремлением к творческой самореализации. Мы полагаем, что мотивирование педагогов на развитие эффективно посредством постановки целей. Целеполагание выступает в качестве основного мотивирующего средства, повышающего интерес к профессиональной деятельности.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Основные положения нашего исследования, касающиеся мотивирования профессиональной деятельности педагогов ДОО, нашли отражение в разработанной нами модели (рис. 6) и программе ее реализации (табл. 5).

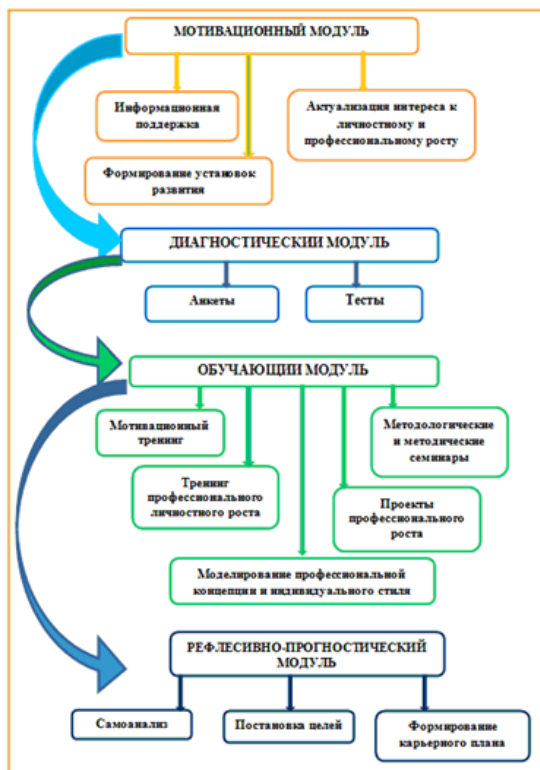


Рис. 6. Модель мотивации профессионального роста

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Таблица 5.

Программа повышения мотивации педагогов ДОО

Цель: Развитие разных видов мотивации профессионального роста педагогов ДОО.

<i>№</i>	<i>Форма, тема методической работы</i>	<i>Цель методического мероприятия</i>	<i>Программа формирующей работы</i>
1.	Мотивационный тренинг: «Современный воспитатель. Как он?»	Стимулировать развитие мотивации, инициативы, творчества. Совершенствовать социально-психологическую культуру (коммуникативные умения) современного воспитателя. Воспитывать интерес к педагогическому поиску, познанию себя. Развивать у воспитателей «педагогическую рефлексию».	Педагогическое условие: формирование четких представлений о педагогической деятельности в ДОО у педагогов; реализовано путем вовлечения педагогов в активную деятельность
2.	Тренинги профессионального личностного роста: «Осознание профессиональных мотивов», «Формула успеха»	Сплочение педагогического коллектива, развитие коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, доброжелательного отношения друг к другу. Мотивировать педагогов к самосовершенствованию, рефлексии, овладению механизмами коммуникативной компетентности.	Педагогическое условие: осознание мотивов у педагогов; реализовано путем тренингов и практик
2.	Ресурсный центр по теме: «Формирование профессионального мастерства педагогов ДОО как механизм повышения качества дошкольного образования»	Совершенствование профессионального развития современного воспитателя. Развитие педагогической рефлексии. Стимулирование развития мотивации к профессиональной деятельности, инициативы, творчества. Воспитание интереса к педагогическому поиску, познанию себя.	Педагогическое условие: формирование знаний о способах и целях взаимодействия в ДОО в рамках целостного воспитательного процесса; реализовано путем вовлечения педагогов в активную деятельность

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

		Обучение построению модели профессиональной успешности педагогов ДОО.	
4.	Семинар-практикум «Развитие профессиональной мотивации педагогов».	Расширить и систематизировать знания педагогов о профессиональной успешности педагогической деятельности.	Педагогическое условие: формирование знаний о видах мотивации; реализовано путем развития в коллективе (активизация внутренних мотивов)
5.	Семинар-практикум на тему «Формирование саморегуляции педагогов ДОО в деятельности»	Формирование у педагогов ДОО саморегуляции в организации общения с коллегами для их повышения компетентности в данном вопросе.	Педагогическое условие: формирование навыков самоконтроля, саморегуляции педагогов ДОО; реализовано путем вовлечения педагогов в обучающий процесс
6.	Индивидуальные консультации по теме: «Разработка маршрутов личностного развития педагога»	Формирование профессиональной компетенции педагогов с учетом особенностей их профессиональной позиции, образования, стажа работы через включение их в коллективную мыследеятельность.	Педагогическое условие: повысить мотивацию роста профессиональной деятельности и общекультурный уровень.
7.	Проект «Я в педагогической деятельности»	Осмысление возможности профессионального роста; построение индивидуальной схемы развития мотивации профессиональной успешности	Педагогическое условие: повысить мотивацию роста профессиональной деятельности

Таким образом, мотивация профессионального роста педагогов представляет собой сложно структурированное мотивационное образование, формирующееся в ходе взаимодействия «педагог - профессия» и

образующее субъектную направленность на реализацию аутопсихологической деятельности развития. В состав мотивации профессионального развития входят внешние и внутренние мотивы и побуждения, отражающие личностно-значимые приоритеты педагогов. В качестве главных мотивов достижения более высокого уровня профессионального развития выделены направленность и качества личности, такие как: организованность, коммуникабельность, интеллигентность, мотивация одобрения, направленность на предмет. Мотивация профессионального роста педагогов может эффективно развиваться в рамках методической работы при включении в целенаправленную систему актуализации мотивации роста посредством использования специально разработанной нами модели.

Выводы по второй главе

1. Мотивы выбора профессии педагога представляют собой динамичные образования, отражающие различные стороны общественной жизни, отношение общества, в котором концентрируются и оформляются взгляды на престижность и характер профессии педагога.

2. В мотивации выбора профессии педагога находят отражение представление о социальной ценности высшего образования, познавательные интересы, интересы к данной профессии, потребность реализовать собственные возможности в определенных видах деятельности, следовать некоторому идеалу, призванию, интерес к какой-либо научной дисциплине. Наряду с этим присутствуют и такие внешние мотивы по отношению к деятельности как: легкость поступления в педвуз, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании.

3. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – и в частности в учебно-профессиональную деятельность. Структура мотивации включает четыре компонента: 1) ориентацию на процесс учебной деятельности; 2) ориентацию на результат учебной деятельности; 3) ориентацию на внешнюю оценку учебной деятельности; 4) ориентацию на «избегание неприятностей» в процессе учебной деятельности

4. Учебная деятельность студентов полимотивирована, что определяется сложным взаимодействием социальных и психолого-педагогических условий, в которых осуществляется обучение. В основе

учебной деятельности студентов могут лежать широкие и узкие социальные мотивы, профессиональные мотивы, познавательные мотивы, мотивы материального поощрения, утилитарные мотивы, мотив боязни неуспеха, мотив достижения. Каждая из разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее и подчиненное значение, и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении.

5. Профессиональная направленность – это наиболее обобщенная форма отношения человека к профессии, которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею. Профессиональная направленность является ведущей формой мотивационно-целевых установок студентов в процессе обучения в вузе, поэтому ее снижение или увеличение отражается на учебной мотивации, на мотивах учения и на отношении студентов к учебным предметам.

6. Важнейшими факторами формирования учебно-профессиональной мотивации в педвузе являются: разграничение целей обучения и учения, осознанное отношение студентов к мотивам деятельности, приоритет целеполагания в организации учебной деятельности, высокий уровень групповой атмосферы, усиление преподавания психологических дисциплин, включение в содержание образования эмоционально-личностного компонента и др.

7. Формирования профессиональной мотивации, включает мотивационно-личностный, мотивационно-побудительный и эмоционально-оценочный компоненты. Их формированию способствует создание специальных условий, реализуемых в ходе психологического тренинга:

- формирование профессиональной направленности личности;
- сформированность адекватной системы мотивов учебной деятельности: познавательных, социальных, профессиональных и др.;
- эмоциональное принятие будущей профессиональной деятельности.

8. Для стимулирования профессиональной мотивации педагогов могут использоваться различные группы методов: материальные и нематериальные, в т.ч. административные, экономические, социально-психологические. Наиболее оптимальным вариантом является использование комплексного стимулирования, при котором учитываются индивидуально-психологические особенности педагогов, их достижения,

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

готовность и способность к саморазвитию, гибкой вариативной реализации профессиональной деятельности в зависимости от изменяющихся условий и вызовов системы образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа была посвящена разработке проблемы повышения уровня профессиональной подготовки будущих педагогов и выявлению психолого-педагогических условий и методов формирования профессиональной мотивации студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

В работе были изучены теоретико-методологические основы исследования мотивации как ключевой проблемы психологии личности. Обобщены различные подходы к проблеме мотивации в отечественной и зарубежной психологии.

Основу данного исследования составляют положения отечественной теории деятельности, в рамках которой мотив рассматривается как внутренняя детерминация деятельности, регулятор поведения, а мотивация трактуется как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов личности, сознательно определяющих линию ее поведения. Проведенный теоретический анализ показал влияние мотивации на профессиональное самоопределение и удовлетворенность будущей профессией.

При рассмотрении понятия профессиональная мотивация был сделан акцент на ее понимание как совокупности мотивов, отражающихся в сознании и побуждающих личность к изучению будущей профессиональной деятельности, а также профессионального мотива, под которым понимается осознание предметов актуальных потребностей личности, удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к профессиональной деятельности.

Выявлена специфика учебно-профессиональной мотивации, которая рассматривается как побуждение к профессиональной активности в сфере педагогической деятельности и включает в себя несколько связанных мотивов: стремление к познанию и самообразованию, к передаче знаний, к самоуважению, к межличностному доминированию, к получению статуса высокообразованного человека, желание сделать научную и педагогическую карьеру.

Анализ различных подходов к проблеме становления учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете показал, что учебная деятельность студентов полимотивирована; в ее основе лежат широкие и узкие социаль-

ные мотивы, профессиональные мотивы, познавательные мотивы, мотивы материального поощрения, утилитарные мотивы, мотив боязни неуспеха, мотив достижения.

Ведущей формой мотивационно-целевых установок студентов в процессе обучения в вузе является профессиональная направленность как наиболее обобщенная форма отношения человека к профессии, интерес к ней и склонность заниматься ею.

На основании анализа теоретических представлений и эмпирических исследований проблемы профессиональной мотивации были выявлены критерии успешного формирования профессиональной мотивации студентов:

- формирование профессиональной направленности личности студента;
- осознание мотивов учебно-профессиональной деятельности (познавательных, социальных, профессиональных и др.);
- эмоциональное принятие будущей профессиональной деятельности.

Особенностями формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педвуза являются недостаточная сформированность учебно-профессиональных мотивов, низкая осознанность профессионального выбора и слабо выраженная активно-жизненная позиция.

Более успешное формирование профессиональной мотивации студентов обеспечивается: прохождением педагогической практики, изучением практико-ориентированных дисциплин, целенаправленным тренинговым воздействием.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.
2. Алехина, И. В. Методическое сопровождение становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в межаттестационный период // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 307–310.
3. Арутюнян, В. Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: автореферат дис.... кандидата психологических наук: 19.00.07 / В. Э. Арутюнян; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2012. – 20 с.
4. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. – 1996. – 158 с.
5. Асеев, В. Г. Проблемы мотивации и личности / Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1994. – С. 123 – 124.
6. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 167 с.
7. Аткинсон, Дж. В. Теория о развитии мотивации. – М.: Педагогика, 2016. – 235 с.
8. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ. – М.: Сфера, 2015. – 64 с.
9. Белозерцев, Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
10. Бибрих, Р. Р. Исследование видов целеобразования. Автореф. дисс.... кан. псих. наук. – М., 1979.
11. Бибрих, Р. Р. К проблеме управления формированием учебной деятельности // Психология учебной деятельности школьников. Тезисы докладов 2 – ой Всесоюзной конференции по педагогической психологии. – М., 1982. – 105 с.
12. Бобровицкая, С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. – Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. – СПб., 1997.
13. Бодров, В. А., Бессонова, Ю. В. Развитие профессиональной мотивации спасателей // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 45 – 56.
14. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998. – 464 с.

15. Божович, Л. И., Морозова, Н. Г., Славина, Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – М., 1951.
16. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2015. – 352 с.
17. Вайсман, Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – М., 1973. – № 6.
18. Вайсман, Р. С. Мотивация учебной деятельности и научно-познавательные интересы студентов // Новые исследования в психологии. – М., 1974. – Вып. 2. – С. 39 – 41.
19. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 144 с.
20. Вербицкий, А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М., 1996.
21. Вербицкий, А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования взрослых как новой ветви психологической науки. Проблемы психологии образования // Сборник статей. – М., 1992. – 146с.
22. Вербицкий, А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Завуч. – 1998. – С. 96 – 103.
23. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
24. Вилюнас, В. К. Психология развития мотивации. – СПб. Речь, 2016. – 458 с.
25. Вилюнас, В. К. Теория деятельности и проблема мотивации. – М., 1993. – С. 191– 200.
26. Выготский, Л. С. Проблема развития психики // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 3. – 368 с.
27. Габдреева, Г. Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1991. С. 105 – 174.
28. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. – М., 1976. - 347 с.
29. Галета, Я. Воспитание воспитателей: мотивация к профессиональным изменениям // Школьный психолог: метод. журн. для педагогов-психологов. – 2012. – № 7. – С. 41–46.
30. Гамезо, М. В., Герасимова, В. С., Горелова, Г. Г., Орлова, Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом «ноосфера», 1999. – 272с.

31. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2007. – С. 90-91.
32. Дворяшина, М. Д., Владимирова, Н. М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения. – М., 1990.
33. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1999. – С. 146 – 169.
34. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – М. – 1984. – № 4. – С. 126-130.
35. Жданова, Н. Е. Особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов // Московский экономический журнал. - 2018. - №4. - С. 593-598.
36. Журавлев, В. И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы: Автореф. дис. ... д-ра наук. – Л., 1983.
37. Иванников, В. А. Формирование побуждения к действию. – М., 1995.
38. Иванова, С.В. Мотивация на 100%: а где же у него кнопка? – М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 288 с.
39. Игошев, К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения / Учеб. пособие. – Горький, 1974. – С.66.
40. Ильин, А. С. Мотивация педагога к инновационной деятельности как психолого-педагогическая проблема // Инновации в образовании. – 2012. – № 6. – С. 116–122.
41. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. Питер, 2008. – 512 с.
42. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание. – М., 1998. – 150 с.
43. Кикоть, В. Я., Якунин, В. А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник. – СПб., 1996.
44. Ковалев, В. И., Дружинин, В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 35 – 44.
45. Красношлыкова, О. Г., Приходько, Е. В. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2016. - №2(22). - С. 47-54.
46. Кринчик, Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. – 2004. – № 4. – С. 61 – 69.
47. Крылов, А. А. Психология / Учебник. – М.: Проспект, 1998. – 588 с.

48. Крылов, А. А., Головей, Л. А., Розе, Н. А. Психомоторика: движения, произвольные реакции, действия, деятельность // Практикум по общей и экспериментальной психологии // Под общ. ред. А. А. Крылова. – ЛГУ, 1987. – С. 177– 237.
49. Лебедев, В. В. Развитие мотивационно-целевой компетентности педагога для реализации управленческого цикла в обучении // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 14–19.
50. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1995.
51. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1991.
52. Леонтьев, А. Н. Предисловие к V выпуску «Экспериментальной психологии». Мотивация, эмоции и личность / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. – М., 1975. – С. 5 – 12.
53. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1998.
54. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск, 2002. – 241 с.
55. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – М., 1997. – 90 с.
56. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности // Автореф. дис. доктора психологических наук. – Тбилиси, 1989. – 48с.
57. Леонтьев, Д. А. Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2012. – 343 с.
58. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии. – 4-е изде, стереотип . – М.: Смысл: Академия, 2007. – 511 с.
59. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: Структура и механизм. Дисс....канд. псих. наук. – М.,1987.
60. Магомед-Эминов, М. Ш. Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика: Учеб. пос. / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М., 1997. – С. 155 – 163.
61. Мак-Дугалл, У. Основные проблемы социальной психологии. – М., 1984.
62. Макклелланд, Д. Мотивация человека. – СПб. Питер, 2007. – 672 с.
63. Маклаков, А. Г. Общая психология. – СПб. Питер, 2007. – 583 с.
64. Маркова, А. К. Мотивация учебной деятельности. – М., 1998. – С. 3
65. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
66. Маркова, А. К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
67. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

68. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 265 с.
69. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
70. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1994. – 144 с.
71. Матюхина, М. В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. — Волгоград, 1996. – С. 5 – 15.
72. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1991.
73. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2009. – 544 с.
74. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента. – М., 1997. 704 с.
75. Миленко, В. Я все сумею! Ориентация педагогов на успех в профессиональной деятельности // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – С. 108–115.
76. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129 – 138.
77. Моргун, В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии, 1976. – № 6. – С. 34 – 67.
78. Новикова, О. И. Особенности мотивации деятельности педагогических работников / О. И. Новикова, В. Б. Ременников. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 17 (255). — С. 228-229. — URL: <https://moluch.ru/archive/255/58505/> (дата обращения: 02.06.2020).
79. Нюттен, Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. Тексты. – М., 1995. – С. 15 – 110.
80. Орлов, А. Б. Две ориентации в исследовании мотивации за рубежом. – Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1979. – № 2.
81. Орлов, Ю. К. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
82. Патрина, К.Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопр. психологии. – 1978. – № 2. – С. 111 – 117.
83. Платунова, Е. Ю. Создание мотивационной среды для повышения эффективной деятельности учреждения // Методист. – 2011. – № 8. – С. 57–61.
84. Пряжникова, Е. Ю., Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: проблема соотношения образовательного госстандарта и

- уникальности личности // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С.28 – 34.
85. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов и др. – М.: Педагогика, 1993. – 448 с.
86. Рахматулина, Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. – Казань, 1991.
87. Рахматулина, Ф. М. Мотивы учебной деятельности в мотивационной сфере личности // Прикладная психология в высшей школе. – Казань, 1993. – С.108 – 118.
88. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
89. Роджерс, К. Взгляд на психологию. Становление человека. - М., 2001.
90. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя. // Вопр. психол. 1990. – № 1. – С. 164-168.
91. Романова, Е. В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: Дис. к. психол. наук. – Москва, 2010. – 197 с.
92. Романова, Е. С. Психология профессионального становления личности: Дис. д-ра псих. наук. – М., 1999. – 611 с.
93. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.
94. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1998.
95. Руднев, Е. А. Эффективность мотивационного управления педагогическим коллективом // Народное образование. – 2011. – № 8. – С. 127–132.
96. Симонов, П. В., Ершов, П. М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1994. – 96 с.
97. Советова, Е. Управление мотивацией педколлектива // Управление школой: метод. журн. для школ. администрации. – 2011. – № 16. – С. 4–11.
98. Сосновский, Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности // Автореф. дис. доктора психол. наук. – М., 1992. – 30 с.
99. Станюкович, А. А. Социально-философский анализ мотивации человеческой деятельности: Дис. ...канд. филос. наук. – М., 2000 – 158 с.

100. Степанов, П. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 190–196.
101. Степанский, В. Н. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. – М., 1981. – № 6. – С. 59 – 74.
102. Телегина, Э. Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности // Искусственный интеллект и психология. – М.: Наука. – 1996. – С. 41 – 95.
103. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1996. – 450 с.
104. Узнадзе, Д. Н. Теория установки / Под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цаава; Акад. пед. и соц. наук. – М.: Ин-т практ. психол., Воронеж: МОДЭКТ – 1997. – 448 с.
105. Ускова, Н. Б. Педагогические условия развития профессиональной мотивации педагогов доо: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Науч. рук. С. В. Пазухина. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2017. - 115 с.
106. Филинкова, Е. Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 89–100.
107. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1993. – 840 с.
108. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М.: Инфра – М., 1998. – 576 с.
109. Фонарев, А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72 – 84.
110. Франкл, В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.
111. Фромм, Э. Человек для самого себя. – Минск, 1992. – 253 с.
112. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб., 2003. – 860 с.
113. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. – СПб., 2002.
114. Хьелл, Л. Теории личности. – СПб. Питер, 2013. – 608 с.
115. Чернов, Д. Ю. Смысложизненные ориентации и профессиональное становление педагогов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы: науч.-практ. журн. / гл. ред. Ю. П. Платонов. – СПб. СПбГИПСР, 2010. – Вып. 1. – Т. 13. – С. 22–27.

116. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2010. – 392 с.
117. Шапиро, С. А. Мотивация и стимулирование персонала. – М.: Гросс Медиа, 2015. – 224 с.
118. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности в педагогической практике: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1992. -140 с.
119. Щеглова, Т. М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. – М. – 1985. – № 2. – С. 73 – 75.
120. Юнг, К. Г. Психологические типы. – М., 2001.
121. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1996. – 168 с.
122. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации. – М., 1998.
123. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления. – М., 1998. – 160 с.
124. Якунин, В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб., 1998. – 639с.
125. Якунин, В. А., Мешков, Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – № 11.
126. Hoppe, F. Erfolg und Misserfolg // Psychologische Forschung. – 2010. – №. 14. – P. 1–62.
127. Madsen, K.B. Współczesne teorie motywacji: naukowa analiza porównawcza. – Warszawa: PWN, 2010. – 691p.
128. McClelland, D. C. Assessing Human Motivation. – N.Y., 1991.
129. Murrey, H. A. Exploration in Personality. – N.Y., 1938.
130. Nuttin, I. R. Motivation and reward human learning: A cognitive approach. - In: Handbook of learning and cognitive processes. V.3. Approaches to human learning and motivation. – New Jersey, 1996. – P. 247 – 282.
131. Porter, L., Lawler, E. Managerial Attitudes and Performance Homewood, Ill. Irwin, 1968.
132. Veroff, J. Development and validation of a projective measure of power motivation // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 2007. – Vol 54 (1). – P. 1–8.

ПРИЛОЖЕНИЕ

АНКЕТЫ НА ВЫЯВЛЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анкета «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов»

Инструкция: Уважаемый педагог! Выберите из списка 5 наиболее важных лично для вас мотивирующих факторов и поставьте напротив "галочку". Затем напротив выбранных факторов в соответствии с их значимостью для вас поставьте цифры от 5 до 1 в порядке убывания (5 – самый значимый для вас фактор, 1 – наименее значимый из пяти выбранных).

1	2	3
Фактор	Выбор	Значимость
Уровень доходов (зароботная плата)		
Близость места работы к дому		
Возможность продвигаться по карьерной лестнице		
Возможность профессионального роста		
Возможность получения кредитов		
Возможность управления другими людьми		
Обучение за счет компании		
Большие полномочия		
Гибкий график работы		
Возможность самореализации		
Комфортные условия труда		
Нормированный рабочий день		
Отношения с непосредственным руководителем		
Признание, ощущение значимости в компании		
Работа по специальности, в соответствии с образованием		
Работа ради общения, возможность занять свободное время		

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Обработка результатов

Обработка результатов производится путем анализа ответов, может иметь графическую или табличную форму.

**Анкета «Совершенствование профессиональной
компетентности педагога»**

1. Ф.И.О. _____

2. Стаж педагогической работы _____

3. Ведущие профессиональные интересы, умения

4. Дополнительные интересы (хобби)

5. Что мешает мне работать (основные профессиональные проблемы) _____

6.

Что Вам, на Ваш взгляд, более всего удастся в Вашей работе ?	В чем Вы испытываете затруднения?

7. Где и когда Вы повышали свою квалификацию. Оцените по 10-балльной шкале пользу этого мероприятия (10 баллов - очень хорошо, 1 балл - очень плохо) _____

8. какой форме Вы занимаетесь самообразованием и чего Вам удалось достигнуть? _____

9. Каких достижений Вы добились в этом учебном году в реализации Программы, в воспитательной деятельности, в общественно-педагогической деятельности? _____

10. Есть ли в коллективе коллеги, которым Вы оказываете профессиональную помощь? _____

11. Есть ли в коллективе коллеги, которые Вам оказывают профессиональную помощь? _____

12. Сколько времени у Вас уходит на подготовку к одному занятию? _____

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

13. Какие цели и задачи Вы решаете, работая по ООПДО?

14. Назовите достоинства данной программы

15. Назовите недостатки данной программы

16. В последнее время Вы работаете над:

- разработкой новой методики _____
- наглядными средствами _____
- учебным пособием _____
- допишите недостающее: _____

17. Занятия кого из коллег Вы хотели бы посещать?

18. Где, чему, у кого Вы хотели бы учиться (в том числе на выезде) конкретно?

19. Каких знаний Вам не хватает?

20. Как Вы понимаете сущность понятия «интеграция»:

- получение информации по определенному вопросу, исходя из знаний по отдельным предметам;
- реализация идей педагогического сотрудничества;
- применение разных форм работы на занятии (нужное подчеркнуть)?

21. С кем из коллег Вы хотели бы проводить интегрированные занятия?

22. На чем акцентировали бы внимание при подготовке интегрированного занятия:

- на формах работы;
- на содержании занятия;
- на чем-либо другом?

23. Имеются ли у Вас предложения об обновлении существующей модели деятельности ДОУ, какие? _____

24. Назовите сильные стороны в деятельности детского сада

25. Назовите слабые стороны в деятельности детского сада по направлениям _____

Спасибо за сотрудничество!

**Анкета на выявление доминирующих
мотивов учебной деятельности**

Инструкция: Внимательно прочитайте приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите из них пять наиболее значимых для Вас. Отметьте значимые мотивы в таблице знаком «X» в соответствующем столбце.

СПИСОК МОТИВОВ

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать предметы учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовольствие.

Индивидуальный протокол:

Фамилия, имя, отчество

возраст _____

факультет _____

курс _____ группа _____ специальность _____

ТАБЛИЦА

Номер мотива по списку															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Анкета на определение привлекательных и не привлекательных аспектов в избранной профессии

Инструкция: Выберите в таблице те пункты в колонках **А** и **Б**, которые отражают то, что привлекает и что не привлекает Вас в избранной профессии, отметив их знаком «X». В колонке **А** отмечено, «что привлекает», а в **Б** – «что не привлекает». Отмечать следует действительно значимые для Вас пункты, т.е. правила не принуждают делать выбор во всех без исключения строках (количество выборов не ограничено).

А	Б
1. Профессия – одна из важнейших в обществе	1. Мало оценивается важность труда
2. Работа с людьми	2. Не умею работать с людьми
3. Работа требует постоянного творчества	3. Нет условий для творчества
4. Работа не вызывает переутомления	4. Работа вызывает переутомление
5. Большая зарплата	5. Небольшая зарплата
6. Возможность самосовершенствования	6. Невозможность самосовершенствования
7. Работа соответствует моим способностям	7. Работа не соответствует моим способностям
8. Работа соответствует моему характеру	8. Работа не соответствует моему характеру
9. Небольшой рабочий день	9. Большой рабочий день
10. Отсутствие частого контакта с людьми	10. Частый контакт с людьми

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

11. Возможность достичь социального призвания и уважения	11. Невозможность достичь социального призвания и уважения
--	--

Индивидуальный протокол:

Фамилия, имя, отчество

возраст ____

факультет _____

курс ____ группа ____ специальность _____

ТАБЛИЦА

Выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
А											
Б											

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Блок – схема стереоанкеты для определения степени сформированной профессиональной направленности

Инструкция: Внимательно прочитайте вопрос и выберите предложенный вариант ответа, поставив указанный балл в соответствующем столбце таблицы напротив выбранного варианта ответа.

Индивидуальный протокол:

Фамилия, имя, отчество

возраст ____

факультет _____

курс ____ группа ____ специальность _____

ТАБЛИЦА

Вопрос	Варианты ответа	Выбор варианта ответа	Балл
1	2	3	4
Эмоционально-познавательное отношение к профессии			
Нравится ли Вам избранная профессия	очень нравится		4
	скорее нравится, чем не нравится		3
	скорее не нравится, чем нравится		2
	не нравится		1

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Какое удовлетворение доставляют вам занятия по овладению специальностью	очень большое достаточно большое незначительное почти никакого		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете, в чем заключается Ваша будущая работа	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете, какие требования будут предъявлять к Вам Ваша профессия	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете собственные способности к выполнению работы по специальности	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете примерный размер заработной платы	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете перспективы продвижения по службе	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете возможности повышения квалификации специалиста	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1
Насколько хорошо Вы знаете значимость для общества вашей будущей деятельности	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4
			3
			2
			1

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Насколько хорошо Вы знаете возможности применения полученной в вузе специальности	очень хорошо довольно хорошо до некоторой степени не знаю		4 3 2 1
Эмоционально-познавательное отношение к учебной деятельности			
Какое значение для Вас лично имеет занятие по овладению специальностью	очень большое достаточно большое незначительное почти никакого		4 3 2 1
Нравится ли вам учиться в вузе	очень нравится скорее нравится, чем не нравится скорее не нравится, чем нравится не нравится		4 3 2 1
Эмоционально-познавательное отношение к творческому содержанию выбранной профессии			
Должна ли профессия давать возможность творить, создавать новое	да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет		4 3 2 1
Должна ли работа обеспечивать возможность дальнейшего профессионального роста	да скорее да, чем нет скорее нет, чем да нет		4 3 2 1
Активно-деятельное отношение к подготовке к профессиональной деятельности			
Много ли времени Вы уделяете к подготовке к профессиональной деятельности (работа в научных кружках, чтение специальной литературы и т.п.)	очень много достаточно много недостаточно почти не уделяю		4 3 2 1
Эмоционально-познавательное и активно-деятельное отношение к формированию профессиональной самостоятельности			
Какова степень Вашей самостоятельности в выполнении учебных заданий	планирую и выполняю свою работу самостоятельно		4

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

	все задания выполняю самостоятельно		3
	мне необходим эпизодический контроль и руководство		2
	нуждаюсь в постоянном контроле и руководстве		1
Насколько часто Вам требуется дополнительная помощь при выполнении учебных заданий	никогда не требуется		4
	редко		3
	скорее часто, чем редко		2
	часто		1
Должна ли работа обеспечивать определенную самостоятельность в профессиональной деятельности	да		4
	скорее да, чем нет		3
	скорее нет, чем да		2
	нет		1
Получаете ли Вы удовольствие от самостоятельного выполнения заданий, без чьей-либо помощи	да		4
	скорее да, чем нет		3
	скорее нет, чем да		2
	нет		1
Эмоциональное и активно-деятельное отношение к общественной работе			
Какую общественную работу вы выполняете	имею два или больше постоянных поручения		4
	выполняю одно постоянное поручение		3
	выполняю отдельные временные поручения		2
	в общественной работе не участвую		1
Как вы относитесь к выполняемому поручению	с энтузиазмом		4
	с удовольствием		3
	добросовестно, в силу обязанности		2
	выполняю после того, как напомнят		1

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Познавательное и активно-деятельное отношение к формированию организаторских качеств			
Какое значение Вы придаете формированию у себя качеств организатора	очень большое		4
	существенное		3
	незначительное		2
	никакого		1
Должны ли студенты – активисты уметь четко организовывать свою работу и работу товарищей	да		4
	скорее да, чем нет		3
	скорее нет, чем да		2
	нет		1
В какой мере Вы сами способны организовать свою работу и работу товарищей	в значительной мере		4
	в незначительной мере		3
	способен организовать только свою работу		2
	у меня таких способностей нет		1

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Методика, предназначенная для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи.

Инструкция: Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 полностью согласен
- +2 согласен
- +1 скорее согласен, чем не согласен
- 0 нейтрален
- 1 скорее не согласен, чем согласен
- 2 не согласен
- 3 полностью не согласен

Прочитайте утверждения теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов на пересечении номера утверждения и шкалы степени Вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -

1, -2, -3) поставьте знак «X» в том столбце, который соответствует вашему выбору. Давайте тот ответ, который первым приходит Вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание. Если у Вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!

ТЕСТ ОПРОСНИКА (форма А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получения плохой.

2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе, которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

6. Я предпочел бы работу, в которых мои функции четко определены и зарплата выше среднего, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равно 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если после этого у меня возникают трения с товарищами.

10. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

11. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.

12. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

13. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 10 000руб и может остаться

в таком размере не определенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 8 000руб и есть гарантия, что не позднее, чем через 5 лет я буду получать более 18 000руб.

14. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

15. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

16. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.

17. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но существенно не улучшится.

18. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.

19. Если я мог бы вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

20. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.

21. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

22. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

23. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

24. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективно под чьим-то руководством, чем, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем-то, в успехе которого я уверен.

27. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

28. Если я бы успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

29. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникнет интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

ТЕСТ ОПРОСНИКА (форма Б)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе, которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которых мои функции четко определены и зарплата выше среднего, работе со средней зарплатой, в которой я должна сама определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равно 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если после этого у меня возникают трения с товарищами.

10. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.

11. Если бы я собралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.

13. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

14. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

15. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

16. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

17. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

18. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за то же время два-три других.

19. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

20. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

21. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

22. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникнет интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

23. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

24. Я работаю эффективно под чьим-то руководством, чем, когда несу за свою работу личную ответственность.

25. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем-то, в успехе которого я уверена.

26. Если я бы успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешла бы к задаче другого типа.

27. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

28. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того, чтобы быстро взять себя в руки и пытаться исправить положение.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

29. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Индивидуальный протокол:

Фамилия, имя, отчество

возраст ____

факультет _____

курс ____ группа __ специальность _____

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

БЛАНК ОТВЕТОВ

№ п/п	Шкала степени Вашего согласия						
	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1.							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Пазухина С. В.
Пронина Н. А.
Романова Е. В.
Гуревская Е. И.
Хвалина Н. А.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Subscribe to print 04/06/2020. Format 60×90/16.
Edition of 300 copies.
Printed by “iScience” Sp. z o. o.
Warsaw, Poland
08-444, str. Grzybowska, 87
info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.pl>



ISBN 978-83-66216-30-3



9 788366 216303