

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

**«Мотивация педагогов с разным стажем профессиональной
деятельности»**

Студент _____ Зоткина Диана Геннадьевна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Памфилова С.А.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности	
1.1. Психологические аспекты педагогической деятельности.....	7
1.2. Профессиональное становление педагога. Мотивация профессиональной деятельности.....	11
1.3. Понятие мотивации. Теории мотивации достижений.....	22
1.4. Факторы успешности педагогической деятельности и факторы профессионального выгорания.....	34
1.5. Данные исследований влияния возраста и стажа профессиональной деятельности на психологические характеристики педагогов.....	42
Глава 2. Изучение мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	48
2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных.....	53
Выводы.....	65
Заключение.....	67
Список используемых источников.....	69
Приложение.....	74

Введение

Роль педагога постоянно усложняется, расширяется диапазон его воздействия на воспитанников, как педагогического, так и психологического, личностного. В современном образовании педагог уже не может быть только транслятором знаний и информации. Успешность педагогической деятельности и авторитет преподавателя определяется совокупностью профессиональных характеристик и черт его личности.

Достижение профессионального педагогического мастерства во многом зависит от личностных свойств субъекта деятельности. Мастерство педагога - системное качество его личности, которое формируется в ходе профессионального становления и выражается в педагогических умениях.

В структуру педагогической деятельности входят проектировочные, гностические, организаторские и коммуникативные умения [21]. Это означает, что успешность деятельности педагога зависит от его способности к целеполаганию, умения принимать решения, способности к организаторской, коммуникативной, контрольно-оценочной и коррекционной деятельности. Степень сформированности педагогических умений определяет общий уровень педагогического мастерства.

Формирование профессионально-педагогического мастерства зависит от тех целей, которые педагог ставит перед собой. Лучшими в этой профессии являются не только те, кто хорошо представляет конечные цели воспитания и обучения, но кто соотносит их со своими мотивами и потребностями.

Мотивация педагогической деятельности в конечном итоге определяет тот уровень, на котором она осуществляется. Самым низким из них является репродуктивный уровень, когда педагог учит других тому и так, как учили его самого. Следующий уровень – адаптивный, на котором педагог передает свои знания и опыт с теми преобразованиями, которые делают их более доступными для других. На моделирующем уровне знания и опыт

передаются в определенной, более или менее широкой системе. На самом высоком уровне педагог не только формирует систему знаний, но и на их основе решает воспитательные задачи [21].

Мотивация субъекта определяет эффективность и успешность в любой деятельности. Но в педагогической профессиональной деятельности она еще отражается и в личностных образованиях учащихся и воспитанников. Вот почему так важно изучать мотивацию выбора педагогической профессии и мотивацию профессиональной деятельности.

Мотивация педагогической деятельности имеет особую актуальность в реформируемых системах образования. В отечественной психологии имеется достаточное число исследований по проблеме мотивации педагогической деятельности. Так, в работах В.Г. Асеева и Г.С. Кожухарь исследована специфика разнообразных мотивов педагогической деятельности; И.Ф. Демидова и О.В. Маскаленко изучали виды отношения педагогов к разным аспектам мотивации своей профессиональной деятельности; О.Л. Головащук и А.В. Рыбаков описали мотивационные структуры педагогической деятельности.

Нам представляется актуальным провести эмпирическое исследование характеристик мотивационной сферы педагогов с разным стажем работы. Актуальность такого исследования обусловлена сложившимся противоречием в современной образовательной системе: с одной стороны, ставятся новые цели профессионального развития педагога, а с другой ощущается недостаточная разработанность критериев отбора педагогических работников, по которым можно было бы спрогнозировать успешность их профессиональной деятельности.

Целью исследования стало изучение различий в мотивационной сфере педагогов с разным стажем работы для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с субъектами образовательной деятельности, в профориентационной работе со старшеклассниками, в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов педагогических

направлений, а также при решении кадровых вопросов в образовательных учреждениях.

Предмет исследования - мотивация педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Объект исследования - мотивация профессиональной деятельности педагогов.

Гипотеза исследования: существуют различия в мотивации педагогов с разным стажем работы. Эти различия проявляются в соотношении внутренних и внешних мотивов профессиональной деятельности, мотивации достижения успеха/избегания неудачи, в выраженности мотивации одобрения и профиле актуальных базовых потребностей.

Для проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать данные исследований по изучению психологических аспектов педагогической деятельности; рассмотреть этапы профессионального становления педагога, мотивацию педагогической деятельности, факторы позитивного и негативного влияния на успешность педагогической деятельности, в то числе данные исследований влияния возраста и стажа профессиональной деятельности на психологические характеристики педагогов и характеристики их деятельности.
2. Определить комплекс диагностических методик для изучения мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.
3. Сформировать выборку и провести исследование мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.
4. Проанализировать полученные диагностические результаты, сформулировать выводы.

Для проведения исследования были выбраны такие **методики**, как:

- методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана;

- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана;

- методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна;

- методика «Иерархия потребностей» модификация И.А. Акиндиновой.

Для обработки диагностических данных в качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента для независимых групп, угловое преобразование Фишера, коэффициент корреляции Спирмена.

Выборку исследования составили две группы педагогов: Группа 1 – педагоги со стажем до 5 лет и Группа 2 – педагоги со стажем работы более 20 лет. Всего в исследовании приняли участие 30 человек.

Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности

1.1. Психологические аспекты педагогической деятельности

Профессиональная педагогическая деятельность имеет высокую социальную значимость, она направлена на воспроизводство ценностей общества в сознании подрастающего поколения.

Сегодня профессиональная деятельность педагога значительно усложняется, изменяются ее цели, содержание и технологии. В этой связи повышаются требования к педагогу как к личности и профессионалу;. Предполагается качественно иной уровень мотивации профессиональной деятельности, профессионально-педагогического мышления, творческого отношения к профессии, а также способность к постоянному саморазвитию.

В работах по изучению психологических аспектов педагогической деятельности рассматриваются ее структура и содержание, динамика профессионально важных качеств и значимых свойств личности педагога.

А.А. Реаном рассмотрены такие аспекты педагогической деятельности, как педагогические способности; взаимодействие педагога с учащимися; профессиональная мотивация; профессионально значимые свойства личности педагога; социально-когнитивные проблемы педагогической деятельности [36].

В работах В.А. Сластенина исследована проблема субъективных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности. С точки зрения автора, важнейшим условием успешной педагогической деятельности является правильное представление субъектов деятельности о её содержании и структуре, что определяет совокупность профессиональных качеств педагога. В.А. Сластенин отмечал неполноту и фрагментарность таких представлений будущих педагогов [40].

Процесс обучения и воспитания протекает в условиях видоизменения педагогических целей: возникают новые задачи в области обучения и воспитания, формируются новые учебные предметы, разрабатываются новые формы и методы обучения. Модель педагогической деятельности меняется, совершенствуется.

Психологическая структура деятельности педагога отражает деятельность педагогических систем. Психологическую структуру педагогической деятельности составляет система и последовательность действий педагога, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач.

В структуре педагогической деятельности выделяют конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты.

Конструктивный компонент включает в себя подбор информации для учащихся; проектирование их деятельности, в которой эта информация может быть усвоена; проектирование собственной педагогической деятельности в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторский компонент представляет собой подбор различных видов деятельности учащихся для того, чтобы результаты соответствовали целям образовательной системы.

Гносеологический компонент направлен на изучение способов воздействия на учеников и воспитанников; их возрастных и индивидуально-типологических особенностей; а также анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности.

Коммуникативный компонент представляет собой взаимоотношения с теми, на кого направлено педагогическое воздействие и с теми, кто выступает в роли руководителя данной системы [41].

Анализ психологического содержания деятельности педагога проводится с помощью построения теоретической модели, отражающей типичные цели, задачи и функции. Такая модель предполагает учёт психологических состояний субъектов образовательного процесса, анализ

педагогической ситуации, определение её основных проблем, обоснование способов решения проблем и выбор оптимальных, контроль за исполнением решений и контроль за результатом деятельности, анализ результатов и корректировку принятых решений.

С позиции системного подхода педагогическая деятельность характеризуется такими признаками, как иерархичность, целенаправленность, взаимовлияние, обратная связь элементов. Педагогическая система представляет собой множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, которые подчинены целям воспитания, образования и обучения.

Основной функцией педагогической деятельности является интеграция - сочетание коммуникативного и гностического компонентов педагогической деятельности и взаимосвязь таких психологических характеристик педагогической деятельности, как активность, цель, потребности, мотивы и др.

Педагогическая деятельность - это коллективная деятельность субъектов образовательного и воспитательного процессов, опосредованная педагогическим воздействием, предполагающая общение между педагогом и учащимися, наличие совместных усилий по реализации цели деятельности. Педагогическая деятельность предполагает особый характер коммуникации и организации взаимодействия.

Педагогическая деятельность начинается с целеполагания. При анализе целеполагания разграничивают общую цель образования и воспитания, воплощенную в учебных программах, и цель педагога, которая отражает его потребности.

Одним из основных аспектов педагогической деятельности является характеристика познавательных потребностей и мотивов, которые являются внутренними условиями включения педагога в активную профессиональную деятельность. Потребности и мотивы являются и первопричиной и результатом этой деятельности.

Отдельное внимание уделяется структуре и динамике познавательных потребностей и мотивов.

Ещё одним элементом в структуре деятельности педагога является педагогическая задача. В ней реализуется цель деятельности, определяется содержание, объем, глубина, степень сложности усваиваемого материала, задаётся характер предстоящей деятельности, условия её решения и способы действий.

Содержание, характер и степень сложности задач определяют формы организации педагогической работы по их решению. В процессе решения педагогических задач происходит формирование личности обучающихся, их познавательной, эмоциональной и волевой сфер.

Системообразующим элементом педагогической деятельности является управление - целенаправленное и полное использование интеллектуальных, эмоциональных и волевых ресурсов учащихся и воспитанников, создание условий осуществления их деятельности.

В управление педагогической деятельностью входят такие функции, как планирование, организация и контроль. Эти функции управления характеризуются принятием решений и обменом информацией. В процессе управления педагог получает обратную информацию, осуществляет её переработку и соответствующее корректирующее воздействие.

Управление педагогической деятельностью включает этапы диагностики возможностей учащихся, определения цели учебных действий, определения содержания и степени сложности учебных задач.

Основными функциями педагогической деятельности являются познавательная, воспитательная и преобразующая.

Познавательная функция направлена на удовлетворение потребностей учащихся и воспитанников в знаниях об окружающем мире. Преобразующая функция проявляется в переосмыслении ранее усвоенных знаний, умений и навыков, формировании на этой основе выводов и обобщений, дальнейшее их применение в решении теоретических и практических задач.

Воспитательная функция связана с тем, что в педагогическом процессе задействованы все стороны личности ученика или воспитанника - потребности, мотивы, интересы, способности, познавательные процессы, волевые и эмоциональные свойства. Организаторский компонент интегрирует функционирование всех этих компонентов.

В условиях реализации педагогической деятельности ее субъекты слиты воедино, и представляют собой её содержательную и процессуальную стороны, а для учителя - и методическую, организационную.

Коммуникативный компонент педагогической деятельности характеризуется умением объяснить новый материал, донести нужную информацию, регулировать взаимодействие учащихся в течение занятия. В системе педагогического взаимодействия выделяются три категории взаимоотношений: ученик (воспитанник), учитель (воспитатель), информация. Соответственно, система психолого-педагогического взаимодействия обусловлена спецификой взаимоотношений выделенных категорий. Основным результатом педагогической деятельности является уровень развития личности, способностей и компетентности учащегося (воспитанника).

1.2. Профессиональное становление педагога. Мотивация профессиональной деятельности

Изучение мотивации профессиональной деятельности педагога непосредственно связано с вопросами освоения профессиональной деятельности. На разных этапах деятельности мотивация субъекта отражает его профессиональное становление.

Процесс профессионального становления изучается в психологии как целостный феномен, включающий в себя компоненты объективного и субъективного характера. К объективным относятся статусные характеристики профессии, ее конкурентоспособность, уровень социальной

обеспеченности и т.д. К компонентам субъективного характера относятся профессиональные способности субъекта деятельности, его отношение к профессии и к себе как профессионалу, успешность в профессии и переживание неудач в профессиональной деятельности [14].

К факторам профессионального становления относятся предшествующее до выбора профессии психические образования, в том числе и особенности психического развития в детстве. В психологии труда известны две модели становления профессиональной деятельности:

1) адаптивная модель, в которой преобладает тенденция к подчинению профессионального выбора и профессиональной деятельности внешним обстоятельствам - выполнение алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

2) модель профессионального развития, при которой субъект деятельности способен превратить свою деятельность в предмет практического преобразования [27].

Первая модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта. Вторая модель характеризует субъекта деятельности, владеющего профессией в той степени, которая делает его способным к самопроектированию и саморазвитию.

Представители всех профессий проходят в своем профессиональном становлении ряд этапов, отражающих общие закономерности. В основе развития специалиста находятся противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и способностями, между требованиями профессии и индивидуальным стилем и опытом. Самой главной движущей силой развития субъекта профессиональной деятельности является внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Переживание этого противоречия побуждает человека к поиску новых способов самоосуществления [27].

Профессиональное становление тесно связано с развитием личности.

Личностное пространство человека шире его профессиональной занятости, оно существенно влияет на профессиональное становление. Личность человека оказывает влияние на выбор профессии, на процесс профессиональной адаптации, направляет его профессиональное развитие, стимулирует его профессиональное творчество или побуждает к смене профессии, влияет на процессы профессиональной деформации или совершенствования. Отдельные качества личности препятствуют становлению профессионала, например, отсутствие трудолюбия, проблемы волепроизвольности и т.п. Вместе с тем профессиональные качества по мере профессионального становления оказывают свое влияние на личность. Успехи в профессии стимулируют личностное развитие, а проблемы профессионального становления нередко негативно отражаются на личностных качествах, замедляют развитие [48].

Среди качеств личности выделяют такие, которые наиболее способствуют становлению профессионала, среди них внутренний локус контроля, гибкость, оперативность, смысловое творчество, адекватная самооценка и т.д.

Профессиональное становление означает появление новых качеств и в психике человека, например, ряд профессиональных способностей вырастает из общечеловеческих качеств, а также возникновение новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения. Таким образом, профессиональное становление есть «приращение» к психике человека, ее обогащение. Вместе с тем, в ходе профессиональной деятельности случается и регресс, выпадение или деформация старых качеств, появление новых негативных признаков, остановка профессиональной деятельности. Это тоже приводит к появлению новых качеств, что означает качественные, хотя и негативные изменения в психике человека. Личностно зрелый человек стремится противостоять негативным процессам, вырабатывая у себя созидательные стратегии, овладевая новыми

психическими качествами и способами деятельности, что вновь продвигает его психическое развитие.

Становление профессионала зависит и от внутренних условий: изменяются представления человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе.

Профессиональное становление зависит и от внешних условий. Меняется содержание самой профессии, меняются требования общества к ней, меняется соотношение конкретной профессии с другими профессиями; перестраивается операциональная сфера при проявлении новых технологий, меняются структурные компоненты профессиональной деятельности и профессионального общения. Средства, условия и результаты профессиональной деятельности могут меняться местами.

Крайне важно учитывать эти процессы, своевременно реагировать на запросы общества к конкретной профессии или специальности [14].

Человек, который достиг уровня профессионала, имеет следующие характеристики:

- владеет нормами профессиональной деятельности, профессионального общения;
- добивается профессионального мастерства;
- соблюдает профессиональную этику, следует профессиональным ценностным ориентациям;
- стремится внести творческий вклад в профессию;
- умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению престижа профессии, учитывая новые запросы общества.

На каждом этапе профессионального становления к человеку предъявляются новые требования. Это формирует у него специфические профессионально важные качества и их сочетание. Психологические

исследования свидетельствуют и о том, что для каждого этапа профессионализма характерны свои профессиональные ошибки.

Профессиональное становление отражает индивидуальные особенности. Каждый из этапов профессионального развития разные люди проживают по-разному: различается характер адаптации к профессии, выражение себя в профессии, разные люди в различной степени стремятся к профессиональному мастерству и творчеству. Соответственно отличаются и сочетания профессионально важных качеств, таких как мотивационные побуждения, техники профессионального мышления, виды способностей. В процессе профессионального становления образуются индивидуальные личностные профили профессионально важных качеств. Особенно заметны эти различия на этапах освоения профессии.

Индивидуализация профессиональной деятельности может выражаться в наличии разных устойчивых индивидуальных стилей и подниматься до индивидуального профессионального мировоззрения. Личностно зрелый человек делает свои индивидуальные особенности предметом осознания, формирования, коррекции и совершенствования [18]. Все вышесказанное свидетельствует о важности рассмотрения вопроса мотивации профессиональной деятельности.

Мотивы профессиональной деятельности, как предмет изучения, разделены на три группы:

- мотивы выбора профессии;
- мотивы трудовой деятельности;
- мотивы выбора места работы.

Рассмотрим мотивацию профессионального выбора.

От того, насколько правильно сделан выбор профессии, во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью. Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него ценности. Человек, ориентированный на общественный престиж, выбирает профессию, исходя из существующей в обществе моды на профессии.

Профессию выбирают и в зависимости оттого, в какой степени она может обеспечить материальное благополучие, социальную защищенность. Люди выбирают профессию и из-за интереса к ней, к содержанию профессиональной деятельности. Но интерес к профессии соотносится с представлениями о ней, а они нередко бывают ошибочными.

Очень важно, чтобы выбираемая профессия соответствовала склонностям и способностям человека.

К мотивам трудовой деятельности относятся следующие:

1) Побуждения общественного характера. К ним относится осознание необходимости приносить пользу обществу, оказывать помощь другим людям.

2) Материальное обеспечение, зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей.

3) Удовлетворение потребности в самовыражении, самореализации, самоактуализации [20].

Мотивы выбора места работы связаны с внешними и внутренними факторами.

К внешним факторам относятся такие, как величина заработной платы, социальные льготы, местоположение работы, график работы; надежность организации и ее престиж, возможность сочетать работу с учебой, психологический климат в коллективе и т.п.

К внутренним факторам относятся такие, как наличие способностей к работе в конкретной организации и на конкретном месте работы, уровень образования, склонность к содержанию труда, состояние здоровья, возможность продвижения по «служебной лестнице», профессионального роста, проявления личной инициативы и творчества и т.п.

Мотивация профессиональной деятельности связана с удовлетворенностью ею.

Ф. Герцберг выделил две группы факторов, влияющих на удовлетворенность своим трудом: «гигиенические», внешние по отношению

к процессу работы и самому работнику, и «мотивационные», присущие самому процессу работы. В первую группу входит размер заработной платы, условия труда, руководство администрации, взаимоотношения в коллективе. К «мотивационным» факторам относятся достижения в работе, признание со стороны других, интерес к содержанию труда, профессиональный рост и служебное продвижение. Наличие второй группы факторов повышает удовлетворенность работой. Таким образом, «гигиенические» факторы связаны с отрицательным целеполаганием, а «мотивационные» с удовлетворенностью профессией и работой, с позитивным целеполаганием.

К. Муздыбаев, изучая мотивы трудовой деятельности современной молодежи и сравнивая их с мотивами более старшего поколения, отмечает, что для старшего поколения наиболее характерными являются материальные мотивы, мотив выполнения своих трудовых обязательств. Молодое поколение в большей степени ориентировано на содержание труда и возможности карьерного роста [29].

Сила мотивов профессиональной деятельности может быть различной, различаются также показатели устойчивости этих мотивов. На такие показатели мотивации трудовой деятельности могут влиять множество факторов, как внешних, так и внутренних. Психологические исследования еще в начале 20-х годов XX века показали, что оплата труда не является единственным средством усиления мотивов трудовой деятельности. Значительное влияние на силу и устойчивость мотивов профессиональной деятельности оказывает ее успешность. Удовлетворенность достигнутым результатом, положительная оценка себя как субъекта деятельности приводит к стойкому положительному отношению к своей профессии. А повторяющиеся неудачи вызывают у человека желание оставить эту деятельность, включаются механизмы самообвинения или недовольство внешними обстоятельствами, сопровождающими профессиональную деятельность.

Однако к снижению силы мотива профессиональной деятельности могут привести и регулярно повторяющиеся успехи. Привыкание к роли успешного (преуспевающего) может вырабатывать неадекватно завышенную самооценку, самоуспокоенность, пренебрежение к коллегам.

Если деятельность привлекает, интересует человека, то решая профессиональные задачи, проблемы, он испытывает удовольствие от напряжения и продуктивности деятельности. В этом случае у него повышаются сила и устойчивость мотива ее выполнения. Обратный эффект вызывает простая и однообразная работа, приводящая к состоянию психического пресыщения, недовольства работой.

Сила и устойчивость мотива деятельности зависят от того, насколько понимается человеком цель деятельности и ее смысл. Неопределенность снижает мотивацию. Если не ясна перспектива, то желание работать тоже снижается [48].

На мотивационный потенциал влияет также и состояние субъекта деятельности. Так, при утомлении, пресыщении значительно снижается желание выполнять работу, если даже вначале имелся положительный мотив. На снижение мотивации профессиональной деятельности большое влияние оказывает эмоциональное истощение, которое проявляется в ощущениях перенапряжения, истощенности своих эмоциональных ресурсов. Может произойти деперсонализация, которая связана с возникновением равнодушного или негативного отношения к людям, связанным с работой. Снижается рабочая продуктивность, происходит редуцирование личностных достижений, занижается оценка своей компетентности, появляется недовольство собой, обесценивается сама деятельность. Все эти симптомы характеризуют профессиональное выгорание. Приведем самые распространенные причины профессионального выгорания:

- оценка своей работы как незначимой;
- неудовлетворенность профессиональным ростом;
- переживание отсутствия самостоятельности, излишнего контроля;

- переживание ролевой неопределенности;
- ощущение перегрузок или, напротив, недогруженности (последнее порождает чувство своей ненужности) [5].

Профессиональное выгорание развивается в течение длительного времени. Поэтому целесообразно проводить психологическое обследование для выявления ранних симптомов этого состояния.

Для выполнения профессиональной деятельности человек прибегает к мобилизации своих внутренних ресурсов, которые используются как на получение положительного результата, так и на компенсацию неблагоприятных воздействий [34].

К индивидуальным ресурсам человека относятся энергетические, психофизиологические, интеллектуальные, волевые и другие возможности. В процессе любой деятельности происходит трансформация этих ресурсов в различные виды результатов деятельности. В зависимости от особенностей использования ресурсов профессиональная деятельность может принимать различные формы, среди которых выделяют три основные - «работа», «созидательный труд» и «игра».

1) В трудовой деятельности как работе индивидуальный ресурс человека полностью используется, включая внутренние резервы, для удовлетворения потребностей, сообщаемых внешней реальностью. В этом случае индивидуальный ресурс используется как средство. Субъект деятельности, который отдает большую часть своих ресурсов на удовлетворение потребностей, вызываемых внешними обстоятельствами, - работник, а его деятельность называют работой.

Выделим основные особенности работы как формы профессиональной деятельности:

1. Индивидуальный ресурс и резервы человека используются для достижения целей, связанных со следующими обстоятельствами:

- необходимостью поддерживать существование;
- внешними требованиями поддерживать и развивать социум.

2. Средства для достижения целей и процесс использования ресурсов человека определены нормативно-заданными установками и регламентированы.

3. Достижение цели фиксируется по заданным результатам. Затраченная энергия и ресурсы компенсируются человеку за счет получения материальных благ, морального поощрения [34].

В «работе», понимаемой в указанном смысле, результатом трансформации внутреннего ресурса человека являются удовольствия от внешних благ и накопление опыта. Именно «работа» может привести к стагнации, профессиональному выгоранию. Человек, вовлекаемый в «работу», практически не оказывает влияния на происходящее. Человек-работник затормаживается в развитии, тяготеет к косности и накоплению опыта, по достижении результата он движется дальше, не развиваясь. Со временем он теряет чувство ответственности, способность к принятию новых решений. Ему необходим порядок, предсказуемость окружающего мира, поскольку его незащищенность приводит к стрессам.

2. Профессиональная деятельность как созидательный труд способствует самостоятельному формированию цели, которая направлена на развитие потенциала человека. Особенности созидательного труда являются самостоятельность в деле преобразования человеком себя; сосредоточенность на саморазвитии; отсутствие гарантий компенсации усилий со стороны общества.

При созидательном труде, сопровождаемом постоянными усилиями субъекта деятельности, результатом трансформации индивидуального ресурса является достижение возможности расширять набор жизненных целей. В результате созидательного труда у человека увеличиваются внутренние ресурсы.

В результате созидательного труда у человека развиваются потенциальные способности, он находит оптимальные варианты использования внутренних ресурсов. Возрастают его физические, моральные

и интеллектуальные качества, позволяющие осознанно преодолевать существующие пределы и ограничения.

Работа и созидательный труд - это два аспекта сознательной профессиональной деятельности, противоположные и дополняющие друг друга. Психологически работа и труд не равноценны. Цель труда - достижение состояния, преобразующего человека, способствующего развитию всех его возможностей.

Каждая из этих форм деятельности развивается самостоятельно, но их развитие является взаимосвязанным процессом. При доминировании лишь одной формы деятельности могут возникать деструктивные изменения личности. Например, преобладание только работы подавляет человека, отрицает его право на творчество. Доминирование исключительно труда замыкает человека на себе, отрывает его от реальности, препятствует получению удовольствия от материализованных результатов его усилий.

3. Выделяют еще одну форму сознательной деятельности, в которой между целью и средствами не существует противоположностей. В этом случае внимание субъекта деятельности зафиксировано лишь на процессе достижения результата. Главным результатом такого вида деятельности является освоение и постижение сущности физического, психологического или духовного миров. Наиболее подходящим названием для данного вида деятельности является «игра». При этом «игра» рассматривается как форма реализации трудовой активности, которая характеризует отношение субъекта деятельности к процессу, целям и средствам деятельности. Результатом такой формы активности является саморазвитие человека.

Основное различие между игровой и трудовой деятельностью заключается в общем отношении к своей деятельности. Выполняя работу или участвуя в созидательном труде, человек делает не только то, что ему интересно или удовлетворяет его непосредственные потребности; он делает то, что нужно, то, к чему принуждают его обстоятельства, лежащие на нем обязанности.

При игровой форме деятельности результатом трансформации внутренних ресурсов является углубление сознания, а также удовлетворение от возможности самостоятельно использовать свои внутренние ресурсы.

Результатом проявления игровой формы деятельности является получение человеком возможностей саморазвития как личности, субъекта деятельности и индивидуальности. В такой форме деятельности он выявляет и формирует границы между воображаемым и реальным, возможным и действительным, проверяет свои способности.

При том, что каждая из рассмотренных форм сознательной деятельности, условно обозначенных как «работа», «созидательный труд» и «игра», реализуется самостоятельно, их развитие должно быть взаимосвязано. Если же взаимосвязь отсутствует, происходит смещение в сторону какой-то одной формы.

Если это только «работа», то профессиональная деятельность подавляет человека, лишает его права на творчество. Если это только «труд», то деятельность лишает человека видения воплощенных результатов усилий. Если же это только «игра», то она ведет к инфантильности, замедляя процесс перехода из мира возможностей в мир реальности.

Только сочетание всех форм деятельности дает человеку возможность гармоничного профессионального развития. Сочетание работы и труда ведет к созидательной и преобразующей деятельности, сочетание работы и игры - к творчеству, изобретательству. Идеальной является такая профессиональная деятельность, которая включает три ее формы, когда создаются условия, позволяющие человеку проявить творческое отношение к профессии и себе, как к субъекту деятельности.

1.3. Понятие мотивации. Теории мотивации достижений

Анализ работ по проблеме мотивации показывает, что на сегодняшний день нет единого понимания сущности мотивов.

Границы мотива определены потребностями и намерениями что-то сделать. Мотиву принадлежит стратегия деятельности, тактика же достижения желаемого результата формируется после намерения. Тактика определяется структурами и механизмами, которые отвечают за исполнение намерения. Иначе мотив тождественен произвольному действию.

Рассмотрение стадий формирования мотива позволяют выявить те компоненты, которые входят в структуру мотива. Эти компоненты относят к трем блокам - потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому.

В первый из этих блоков входят биологические и социальные потребности, а также осознание необходимости. Во второй блок входят оценка человеком ситуации, своих возможностей и нравственный контроль. Третий блок включает образ предмета, который удовлетворит потребность; действие, направленное на удовлетворение потребности и представление самого процесса удовлетворения потребности. Структура каждого конкретного мотива состоит из сочетания тех компонентов, которые обусловили принятое человеком решение.

Рассматривают также вертикальную структуру мотива, где один из компонентов каждого блока играет главную роль, а другие - соподчиненную. Это означает, что среди нескольких потребностей есть ведущая и сопутствующие. В структуре мотива находят отражение несколько причин и целей.

К числу факторов, мотивирующих человеческую деятельность, относятся также потребности и установки. Мотивы формируются на основе потребностей. Однако они обладают относительной самостоятельностью, поскольку «потребность не определяет строго совокупность мотивов, их силу и устойчивость» [16]. Конечно, при одной и той же потребности у разных людей возникают разные мотивы.

Среди потребностей выделяют биологические, физиологические и психологические. Мотивы деятельности возникают на высшем уровне

отражения потребностей - их осознании. Мотив - это отражение, проявление потребности, её трансформированное и конкретизированное выражение [16].

При взаимосвязи потребностей и мотивов последние имеют определенную самостоятельность. Однако некоторые исследователи отождествляют мотивы с потребностями, другие наделяют потребности побуждающей функцией, третьи рассматривают мотив как одно из побуждений наряду с потребностями.

К числу наиболее оформленных теорий мотивации относится концепция А.Н. Леонтьева, в которой мотивы рассматриваются как «опредмеченные» потребности. А.Н. Леонтьев определяет сущность мотивации следующим образом: «то, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, называется мотивом деятельности». Источником побуждения по А.Н. Леонтьеву выступает потребность, а мотив - это то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность как побуждающее ее» [22].

В отечественной психологии принято делить потребности на материальные, духовные и социальные, в то время, как зарубежные психологи не столько классифицируют потребности, сколько дают их перечисление.

Г. Мюррей выделял потребность в агрессии, в доминировании, в достижении, в защите, потребность в независимости, потребность в познании, в помощи, в понимании, потребность в признании, уважении и т.п.

Э. Фромм рассматривал социальные потребности, такие, как потребность в социальных связях, в самоутверждении, в привязанности, в осознании себя неповторимой индивидуальностью.

Исследователи мотивации тесно привязывают мотивы к конкретной потребности. Вместе с тем, некоторые из них считают, что деятельность и поведение человека обусловлены одновременно многими мотивами. Такой точки зрения придерживаются В.К. Вилюнас, И.В. Узнадзе, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев. А.Н. Леонтьев является автором положения о полимотивированности деятельности. По его мнению, сложные формы деятельности побуждаются несколькими потребностями. Наличие различных потребностей и путей их реализации вызывает борьбу мотиваций, а реальный выбор мотивов действия зависит от уровня развития личности человека и его ценностных ориентаций.

Б.А. Сосновский на основе положения о её полимотивированности деятельности ввел понятие её полиосмысленности. В контексте потребностей мотив понимается как осмысленный предмет. Однако не каждый предмет потребности становится тем мотивом, который способен породить новую деятельность. Любой объект может превратиться в предмет потребности, тогда, когда он попадет в определенную систему деятельности [42]. По мнению автора осуществляемая деятельность связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается частными по отношению к общей направленности поведения мотивами. Эти мотивы составляют общий мотив и, будучи относительно самостоятельными образованиями, способствуют достижению конечной цели [42].

Мотивация представляет собой систему внутренних факторов, которые направляют деятельность человека на достижение цели. В этой связи рассмотрим мотивацию достижения.

Мотивация достижения является одной из разновидностей мотивации деятельности, связанных с потребностью индивида добиваться успеха и избегать неудач. Понятие «мотив достижения» было введено Г. Мюрреем в 30-х годах прошлого столетия.

Рассмотрим основные теоретические концепции мотивации достижения.

Первыми исследователями мотивации достижения были Д. Атkinson и Д. Макклеланд. Они определяли её через соотношение со стремлением к максимальному качеству деятельности. В их исследованиях показано, что те индивиды, которые замотивированы на успех, более эффективно справляются с задачами в своей деятельности, дольше о них помнят, они также склонны расширять спектр своих целей.

В классическом понимании мотивация достижения Д. Аткинсона человек ставит перед собой цели средней сложности, и, таким образом, достигает успеха [51].

Известны следующие положения относительно мотивации достижения:

- Потребность достижения присуща каждому человеку. Она побуждает людей стремиться к максимально эффективному выполнению своей деятельности [43].

- Мотивация достижения выражается в стремлении достичь успеха и избежать неудачу. Соотношение этих стремлений выражает силу данной потребности у индивида. Преобладание первого свидетельствует в пользу высокого уровня мотива достижения, преобладание второго – в пользу низкого его уровня.

- Сила мотива достижения может быть измерена путем количественного анализа продуктов воображения.

Эти положения не являются бесспорным, что они часто встречаются в психологической литературе. Стремление максимально качественно выполнять задачу может исходить как от потребности в достижении, так и от потребности в одобрении, самоутверждении, а также от других личностных факторов [51].

Потребность в достижении являться не единственным побудителем проявления стремления к успеху. Поэтому измерять её через интенсивность последнего не правомерно.

Такой же недостаток содержит и второе положение, оно также страдает от излишней прямолинейности, так как основывается на представлении

неудачи и успеха как взаимоисключающих конструктах. Исходя из этого положения, можно представить, что в ситуации, когда человек ориентирован на успех, он не будет испытывать страха перед неудачей, и наоборот, когда он ориентирован на избегание неудачи, это автоматически сопровождается редукцией направленности на успех [43].

Такая позиция исключает возможность сочетания данных мотивов. В действительности же, при выполнении определенных задач, человек, ориентированный на успех, остерегается и возможности неудачи.

Правильнее в этом случае говорить о конфликте мотивации, разрешение которого зависит от силы каждого из этих мотивов.

В основе атрибутивного подхода находится предположение о том, что важен не только объективный результат выполнения задачи, но и субъективное представление субъекта о нем.

Б. Вайнер в своих исследованиях показал, что поведение во многом регулируется интерпретацией человеком своего предыдущего опыта, т.е. от его атрибутивного подхода. Этот автор вел два основных параметра, по которым человек может определять причины собственных успехов и неудач в деятельности:

Первый параметр связан с определением того, является ли причина внутренней или внешней по отношению к индивиду. Так, например, влияние условий, обстоятельств деятельности, влияние окружающих относятся к внешним, а количество собственных усилий, трудозатрат - к внутренним причинам.

Второй параметр связан с определением устойчивости, стабильности причины. К примеру, фактор удачи относится к нестабильным, а фактор способностей или сложности выполняемой деятельности – к стабильным.

На основании выделения этих двух параметров Б. Вайнер сделал вывод о том, что человек склонен избегать той деятельности, где причины неудач будут истолковываться им как стабильные и внутренние.

М. Селигман, изучая истоки возникновения депрессии, ввел в психологический дискурс понятие выученной беспомощности. В своих исследованиях он продемонстрировал, что длительное переживание неудачи приводит к заметному снижению ожиданий успешности результатов деятельности.

В своих экспериментах М. Селигман показал, что переживание отрицательного опыта приводит к беспомощности и минимизации попыток достичь успеха. Такие поведенческие паттерны возникают рано, уже в первые годы жизни человека. Дети, ранее контролировавшие расположение игрушек над кроваткой, в новой ситуации быстро обучались взаимодействовать с новыми. В тех же случаях, когда они были лишены этой возможности, в новой ситуации оказывались неспособны этому обучиться.

М. Селигман ввел понятие оптимистического и пессимистического атрибутивного стиля. Им выделено три параметра, по которым человек может объяснять результат той или иной деятельности:

- постоянство причины;
- широта причины и её универсальность;
- персонализация.

Исходя из того, как человек определяет свои неудачи, можно прогнозировать и то, как будет проявляться у него мотивация достижения. Так, например, люди с оптимистическим стилем добиваются значительно больших успехов в выполнении задач.

Х. Хекхаузен предложил другое представление мотивации достижения. Согласно его концепции, мотивация достижения представляет собой стремление индивида сохранить или увеличить свои способности в тех сферах, в которых может быть использован критерий успешности. Мотивация достижения успеха имеет возможность быть проявленной только в ситуациях, в которых необходимо совершенствовать свою деятельность [46].

Люди с высокой мотивацией достижения, чаще возвращаются к невыполненным заданиям, нерешенным задачам. Им также свойственен постоянный пересмотр целей своей деятельности.

Х. Хекхаузен сделал вывод о том, что при наличии конфликта мотивов, индивиды, у которых не наблюдается доминирование мотива достижения, склонны снижать уровень притязаний, отказываясь от возможного успеха. При этом, это не всегда связано со страхом потерпеть неудачу. В реальных ситуациях ведущими могут оказаться другие мотивы личности, которые негативно сказываются на успешности выполнения деятельности [46].

Э. Скиннер исследовала взаимосвязь мотивации достижения с воспринимаемым контролем. Она отмечала, что уже в раннем возрасте некоторые из детей воспринимают трудности как интересные, других же детей они делают подавленными и тревожными.

Очень важное ощущение собственного контроля над ситуацией влияет на поведение человека в целом, и на его способы решения трудных задач.

Если человек ощущает подконтрольность ситуации, то он действует так, чтобы благоприятные события стали более вероятными. При этом увеличивается степень его контроля за ситуацией, а деятельность по решению возникающих проблем способствует повышению уровня компетентности и уровня умений.

Если человек не верит в возможность контроля, то он склонен избегать сложных задач, что уменьшает уровень субъективного восприятия контроля, снижает возможность его достижений.

Субъективное восприятие контроля является не только основой успешности во многих сферах деятельности, но и коррелирует с уровнем здоровья, креативностью и продолжительностью жизни.

Э. Скиннер называет свой подход деятельностным и рассматривает действие как интенциональное целенаправленное поведение. В ее теории выделяются три составляющих:

- связывающие деятеля и результат его деятельности;

- деятеля и средства достижения цели;
- средства и результат деятельности.

Если человек верит в то, что он владеет контролем над важными для себя событиями, он проявляет инициативу, усилия и настойчивость, пробует разные стратегии, т.е. ведет себя активно. Если он ощущает бесконтрольность происходящего, то становится пассивным, беспомощным и отказывается от начатого.

Когда уровень контроля высок, человек вовлекается в деятельность, ощущает свою компетентность, ставит перед собой новые, сложные задачи на грани своих возможностей. Если уровень контроля низкий, человек избегает трудных задач, отклоняет возможности осуществления деятельности.

Представления человека о доступности средств показывают, насколько он владеет этими средствами. Его представления о средствах показывают, насколько он убежден в том, что этих средств достаточно для достижения цели. А общие представления о контроле отражают уверенность человека в самой возможности достижения результата.

Эти представления важны для постановки новых целей, для интерпретации полученных результатов деятельности. Именно так человек определяет причины своих успехов и неудач.

По результатам исследований было показано, что оптимальная модель воспринимаемого контроля включает следующие показатели:

- высокая уверенность в возможность достижения результата;
- высокая уверенность в необходимости усилий;
- уверенность в доступности средств достижения результата;
- низкая уверенность в важности таких средств как способности при уверенности в наличии этих средств.

В когнитивно-бихевиоральном подходе известна теория самоэффективности А. Бандуры, описывающая проблематику достижения.

А. Бандура своих работах изложил идею о том, что одним из важнейших факторов возможности достижения успеха является вера человека в свои способности, которые позволят ему осуществить деятельность, приводящую в желаемому результату. Автор подчеркивает, что самоэффективность направлена в будущее, а не в прошлое.

Самоэффективность включает в себя не только способности и навыки субъекта, но и то, насколько он чувствует себя компетентным по отношению к выполняемой деятельности. По мнению А. Бандуры человек склонен участвовать в ситуациях, с которыми, по его мнению, он может справиться, и избегает тех, с которыми, как он думает, он справиться не сможет.

В самоэффективности выделяют уровень, силу и обобщенность.

Уровень самоэффективности показывает, насколько сложные задачи в определенной области человек возьмется выполнять.

Сила отражает степень уверенности человека в том, что он сможет выполнить задачу успешно. Именно от силы самоэффективности зависит, будет ли человек предпринимать попытки выполнить задачу после столкновения с трудностями.

Обобщенность касается веры человека в свои общие способности, а также определенных областей и условий выполнения задачи.

Известна также теория самодетерминации Эдварда Л. Дечи и Ричарда М. Райна. В центре этой теории значимость потребностей человека.

Эти авторы разделяют мотивы на внутренние и внешние.

Внешняя мотивация имеет место в тех ситуациях, когда деятельность направлена не на непосредственное удовлетворение потребности, а сама является средством для достижения каких-то других целей.

Внутренняя мотивация проявляется в ситуациях, когда человек выполняет ту деятельность, которая его привлекает.

Эксперименты Эдварда Л. Дечи и Ричарда М. Райна показали, что в случае внутренней мотивации награда может уменьшить интерес к деятельности.

Э. Деси и Р. Райн предложили выделить три подтеории мотивации достижения:

1) Теория самодетерминации, в которой наибольшую роль в мотивации достижения играют такие потребности как:

- потребность в компетенции;
- потребность в автономии;
- потребность во взаимодействии, формировании стабильных отношений с другими.

2) Теория когнитивного оценивания, в которой изучается то, каким именно образом человек воспринимает события, происходящие в его жизни. Эти события условно делятся на три типа:

- контролирующие;
- информирующие;
- амотивирующее.

3) Интегративная оргазмическая теория, в которой рассматриваются понятия внешней и внутренней мотивации, с учетом факторов, которые их формируют.

Э. Деси и Р. Райн предположили, что внешняя и внутренняя мотивации подвержены воздействию множества факторов, и являются комплексными. В своих работах они показали, что человек способен проецировать цели и задачи, поставленные извне, в собственное психическое пространство. В этом случае цели воспринимаются не как навязанные, а как личностно значимые. Авторы отмечают, что для человека важно научиться интроецировать только значимые цели [11].

Т.О. Гордеева в своих работах отмечает, что мотивация достижения является комплексным конструктом, состоящим из множества факторов. Она выделяет следующее пять блоков:

1) Мотивационно-регуляционный блок, который отвечает за формирование доминирующих мотивов. Именно от мотивационно-регуляционного блока зависит, будет ли человек проявлять какую-либо

активность. За мотивами всегда стоят определенные потребности, жизненный опыт и ценности личности. Потребности являются предикторами деятельности, они могут спровоцировать то или иное поведение, однако только их присутствия недостаточно. Характер и содержание человеческой деятельности во многом определяют ценности, которые могут быть представлены как на осознанном уровне, так и на неосознаваемом.

2) Целевой блок, который отвечает за выбор человеком своих целей. Имеет значение насколько сложными, четкими и ясными являются цели. Именно цель делает возможным контроль над выполнением деятельности. Значимым компонентом в данном блоке является самооэффективность, она выражает представление индивида о том, насколько вероятно достижение цели.

3) Блок усилия, который отвечает за содержательную и динамическую характеристику деятельности. Здесь важным является эмоциональное состояние. Так, например, высокий уровень тревоги может привести к отказу от выполнения деятельности, особенно если он сочетается с низким уровнем уверенности в своих способностях. Вместе с тем, полное отсутствие тревоги также может негативно сказаться на успешности выполнения деятельности, поскольку тревога, как известно, имеет мобилизирующий и стимулирующий эффект [11].

4) Блок реакции на неудачу. Способ реагирования на неудачу очень важен при прогнозировании деятельности человека. Для некоторых людей неудача является дополнительной мотивацией, для других - ограничитель их активности.

5) Интенционный блок, который отвечает за планирование действий по достижению целей. Этот блок включает сознательный выбор средств для достижения желаемого результата. Наиболее важным здесь является доступность средств, а также возможность ими оперировать [11].

Деятельность человека в психологическом дискурсе принято разделять на пассивное реагирование и активные действия. Именно с активной деятельностью чаще всего связывают мотив достижения.

1.4. Факторы успешности педагогической деятельности и факторы профессионального выгорания

Анализ представленных в ряде исследований данных об успешности педагогической деятельности показывает, что она может определяться как внешними условиями, так и субъективными факторами.

При поиске причин, определяющих педагогическое мастерство педагогов, часто обращаются к роли социально-демографических характеристик человека, а именно к влиянию возраста, пола, образования и стажа работы. Результаты некоторых исследований показывают, что уровень мастерства педагогов в обучении и воспитании половозрастными признаками не определяется. Не существует также однозначной связи также между стажем работы и успешностью педагогической деятельности.

Самое большое влияние на профессиональную успешность оказывает профессиональная направленность в сочетании с высокой удовлетворенностью профессией педагога. Результат тем выше, чем больше привлекательных сторон педагог видит в своей профессии, и чем большую значимость он придает этим сторонам.

Вместе с тем, педагоги с одинаковыми показателями профессиональной направленности обнаруживают различную успешность педагогической деятельности. Важную роль в детерминации успешности педагогической деятельности играет оценка педагогом своих способностей и возможностей. Уровень педагогической деятельности однозначно соотносится со степенью адекватности самооценки.

При анализе личностных характеристик педагога исследователи говорят о многофакторной структуре психологических предпосылок

успешности педагогической деятельности, выделяя такие черты, как повышенная общительность и эмоциональность, высокий самоконтроль и чувство долга, повышенная требовательность к окружающим и тактичное обращение с ними, повышенная потребность в социальной поддержке, ориентация на групповые и социальные нормы и др.

Успешность профессиональной деятельности во многом зависит от предрасположенности человека к содержанию выполняемых им трудовых функций. Предрасположенность проявляется в качествах человека, необходимых для успешного освоения конкретной трудовой деятельности и ее эффективного выполнения. Данные качества называются профессионально важными качествами, среди которых не только психические, но и конституциональные, соматические, нейродинамические свойства субъекта. Профессионально важные качества являются внутренним условием, через которое преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они являются базовым компонентом формирования психологической системы деятельности.

Профессионально важные качества объединяют динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. Являясь предпосылкой профессиональной деятельности, профессионально важные качества сами совершенствуются в ходе деятельности, становясь ее новообразованиями. Человек, как известно, в ходе труда изменяет и самого себя.

Профессионально важные качества составляют модель наиболее значимых психических функций и характеристик личности успешного профессионала. На основе этой модели осуществляется подбор психодиагностических методик и прогнозирование с их помощью успешности будущей профессиональной деятельности. Долгое время профессиональный отбор задавал рамки требований к профессионально

важным качествам. Задача заключалась в выявлении устойчивых качеств (способностей), которые необходимы для достижения профессионального успеха. Существует еще один вид профессионально важных качеств - это психические функции, которые могут стать предметом развития, упражнения и обеспечивать успешную работу [13].

Современные исследования профессионально важных качеств проводятся на основе системного подхода. В основе этого подхода лежит положение о том, что любая деятельность реализуется на базе системы профессионально важных качеств. Это означает, что каждая деятельность требует определенной совокупности профессионально важных качеств, которая является не «механической» суммой качеств, а их закономерно организованной системой. Между отдельными профессионально важными качествами устанавливаются функциональные взаимосвязи, характеризующиеся компенсаторностью и содейственностью. Система профессионально важных качеств - это определенный симптомокомплекс необходимых свойств, специфичный для той или иной деятельности. Он не существует в готовом виде, а формируется у субъекта деятельности в ходе ее освоения. В процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности [13].

Существуют две категории профессионально важных качеств:

- ПВК, непосредственно связанные с параметрами деятельности (ведущие профессионально важные качества);
- ПВК, имеющие наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, характеризующиеся наибольшим структурным весом (базовые профессионально важные качества).

Базовые качества являются основой для формирования подсистем профессионально важных качеств в целом. На их основе и вокруг них объединяются и организуются все другие качества субъекта, необходимые для обеспечения профессиональной деятельности [19].

Любая профессиональная деятельность характеризуется производительностью, качеством и надежностью. Эти параметры обеспечивают различные индивидуальные качества субъекта, которые частично перекрываются, но чаще не совпадают друг с другом. Одни качества могут входить в разные подсистемы профессионально важных качеств, отвечающие за все параметры деятельности, другие влияют только на один параметр.

Не все профессионально важные качества связаны с параметрами деятельности простой, линейной зависимостью, т.е. зависимостью типа «чем выше уровень развития ПВК, тем эффективнее деятельность». В некоторых случаях параметры деятельности принимают наибольшие значения не на максимальных, а на некоторых средних (оптимальных) уровнях развития этих качеств. Кроме того, максимальное развитие одних качеств может привести к ослаблению других профессионально важных качеств.

В индивидуальном стиле профессиональной деятельности переплетаются, аккумулируются многочисленные качества личности, поэтому попытки спрогнозировать ее успешность в профессиональной деятельности задача трудновыполнимая и малоперспективная. Структура профессионально важных качеств - сложное и вариативное образование. Системное описание ПВК для конкретной профессии можно найти лишь в специальных прикладных исследованиях. Существующие психограммы чаще перечисляют профессионально важные качества для определенного вида деятельности без указания внутрисистемных связей и весового значения каждого качества.

Психограмма представителей педагогической профессии предъявляет требования в основном к познавательной и коммуникативной сферам личности. Она включает в себя такие профессионально важные качества, как профессиональные знания (педагогические и психологические), коммуникативную компетентность, нервно-психическую устойчивость, распределение внимания, оперативную память и мышление, адекватную

самооценку, уважение к людям и интерес к ним, педагогическую наблюдательность, хорошо развитую речь и др. [13].

Эффективность деятельности педагога обеспечивают следующие качества:

- оптимальный уровень интеллектуального развития, прежде всего по таким функциям, как мнемическая, логическая, сенсорно-перцептивная и аттенционная;
- такие характеристики когнитивного стиля, как синтетичность, целостность и полнезависимость;
- конвергентное мышление, его гибкость;
- активность, реактивность, лабильность;
- амбивертность (способность «включать» экстравертное поведение в нужный момент, а в нужный – «выключать»);
- эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Все эти весьма полезные качества вполне применимы и для других видов деятельности. Важным компонентом психологической структуры любой профессиональной деятельности является система мотивов, управляющих этой деятельностью, направляющих профессиональное развитие, задающих его темп.

Мотивация определяет не только профессиональную успешность, она влияет и на обратный процесс – процесс профессионального выгорания, отражая при этом его уровень.

Рассмотрим факторы профессионального выгорания.

Выделяют две основные группы факторов, способствующих развитию психического выгорания педагога - организационные и индивидуальные. К организационным факторам профессиональной деятельности педагога относятся условия труда, содержание работы и социально-психологические особенности деятельности. Содержание и условия труда педагога характеризуются невысокой заработной платой, рабочими перегрузками, постоянным дефицитом времени, нехваткой методического обеспечения и

т.д. Трудности социально-психологического характера связаны с высокой профессиональной ответственностью и стрессогенностью деятельности; с ограниченными возможностями профессионального роста; с преобладанием административного подхода в выборе образовательных программ; с недостаточной профессиональной подготовкой многих педагогов к инновационной деятельности; с низким статусным положением профессии в обществе. Часто трудности возникают у педагогов в сфере коммуникации – с родителями, администрацией. У родителей нередко возникают претензии относительно используемых педагогом средств воздействия на ребенка, что препятствует созданию и поддержанию единой системы требований к ребенку и т.д.

Анализируя социально-психологические особенности деятельности педагога, следует отметить фактор статуса, занимаемого в педагогическом коллективе. В ряде исследований показано, что динамика и уровень выгорания субъекта профессиональной педагогической деятельности прямо связаны со статусно-ролевой позицией педагога в интрогрупповой структуре коллектива. В частности, уровень выгорания педагога оказывается выше, если его позиция может быть охарактеризована как низкостатусная.

Индивидуальные факторы профессионального выгорания определены личностными особенностями педагогов - личностными чертами, особенностями мотивационной и поведенческой сферы, а также социально-демографическими характеристиками. Накопленные психологической наукой данные относительно роли социально-демографических характеристик в развитии психического выгорания, указывают на особое значение гендерных особенностей, стажа профессиональной деятельности и уровня образования.

Л.И. Вишневской было проведено исследование, в котором выявлена определенная закономерность проявления синдрома выгорания, зависящая от возрастных и профессиональных кризисов педагога [10]. Так, например, синдром профессионального выгорания более выражен в группе педагогов,

имеющих стаж работы более 25 лет, и в возрасте старше 45 лет. Такие симптомы, как «редукция профессиональных обязанностей», «симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования» начинают проявляться у педагогов старше 30 лет со стажем работы более 10 лет.

К факторам профессионального выгорания относятся такие личностные черты, как нейротизм, экстраверсия, добросовестность, тревожность и др. [32].

Многие педагоги как представители профессии социномической группы отличаются высокой эмоциональностью, повышенной чувствительностью, открытостью в общении и т.д. При этом профессиональное выгорание не является следствием эмпатических тенденций, это своего рода плата за нереализованные ожидания.

Особенности мотивационной сферы личности педагога играют важную роль в противостоянии психическому выгоранию. В частности, субъект деятельности имеет хорошую возможность самоактуализации за счет эмоционального вовлечения. Потребность самореализации в профессиональной деятельности сдерживает развитие выгорания. Особым фактором является такой компонент ценностно-мотивационной сферы, как психологическая готовность к деятельности.

В исследовании А.Ю. Бойцовой было показано, что развитие профессионального выгорания педагогов связано с низкой осмысленностью жизни, с неудовлетворенностью настоящим и прошлым, с низким уровнем притязаний, неверием в возможность что-либо изменить в будущем [4].

Выгоревшие педагоги факторами привлекательности работы и поддержания профессиональной деятельности считают материальные факторы, не рассматривая при этом возможность карьерного и профессионального роста.

Факторы профессионального выгорания в педагогической деятельности являются достаточно изученной областью, однако для многих исследований характерны обрывочность и противоречивость

представляемых результатов, что указывает на теоретическую и практическую востребованность работ по данной проблеме.

Таким образом, группу организационных факторов профессионального выгорания составляют социально-психологические условия деятельности педагога - условия работы и материальной среды, а группа индивидуальных факторов включает в себя социально-демографические характеристики и личностные особенности субъекта деятельности.

Поскольку целью нашего исследования является изучение мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности, рассмотрим данные исследований влияния возраста и педагогического стажа на деятельность педагога.

Первые пять лет работы относятся к периоду адаптации выпускника вуза к условиям работы. На старте своей профессиональной деятельности молодой специалист много знает, но мало умеет. У таких педагогов еще не сформированы профессионально значимые качества. В последующие пять лет работы происходит стабилизация профессиональной деятельности педагога, формируется его профессиональная позиция. Совершенствуется арсенал методов и приемов обучения и воспитания. Педагоги со стажем работы 10-15 лет часто переживают так называемый «педагогический кризис», они осознают противоречие между желанием что-то изменить и своими возможностями. У педагогов с таким профессиональным стажем проявляется больший интерес к ученикам и воспитанникам, налаженные конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые педагоги прибегают к наказаниям. 15-20 лет работы в системе образования совпадает с кризисом «середины жизни». В тот период часто переживается несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным. На этом фоне формируются защитные механизмы. Однако этот период относится к тому времени, когда педагог увлечен своей работой, предан своему делу. Наиболее высоких результатов в профессиональной деятельности достигают педагоги со стажем работы 20-25 лет. Они имеют наиболее высокий уровень

сформированности профессионально важных качеств. В этот возрастной период они имеют возможность целиком посвятить себя профессии, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане и решив большую часть личных и социальных задач.

Многие из исследователей утверждают, что сложность педагогической профессиональной деятельности обусловлена необходимостью соответствия высокому уровню ожиданий окружающих. С увеличением стажа работы и возраста педагога происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, проявляются соматические расстройства, из которых наиболее частыми бывают вегето-сосудистые. Профессиональное выгорание проявляется в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности. Для педагогов со стажем работы 20 лет и более становится характерным снижение всех эмоциональных показателей. Среди педагогов с большим стажем работы есть и те, у кого не наблюдается значительного изменения этих показателей, что свидетельствует о благополучном преодолении трудностей профессиональной деятельности.

Изучение закономерностей в динамике профессиональной успешности и профессионального выгорания, а также факторов на них влияющих, выводят на первый план вопрос о мотивации профессиональной деятельности педагогов с разным стажем работы.

1.5. Данные исследований влияния возраста и стажа профессиональной деятельности на психологические характеристики педагогов

Наряду с задачами в рамках проводимого нами исследования по выявлению различий в показателях мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности, в качестве общих закономерностей мы выделили психологические характеристики педагогов, данные о которых

получены в других работах. Среди них показатели коммуникативной сферы, механизмы психологической защиты.

Процесс профессионального становления и в целом профессиональной деятельности неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда, с одной стороны, происходит усиление качеств, способствующих профессиональной успешности, а, с другой, происходит изменение или даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Ряд профессиональных изменений расцениваются как негативные, относящиеся к категории профессиональной деформации.

Е.В. Руденский выделяет четыре уровня деформированности личности профессиональной деятельностью у представителей педагогической профессии:

- **Общепедагогические деформации.** Они характеризуются сходными изменениями личности у всех педагогов. Наличие этих инвариантных особенностей обусловлены спецификой образовательного пространства, в котором происходит сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности. Кроме этого, педагогическая деятельность имеет такой объект воздействия, который в отличие от большинства других профессий обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с субъектом педагог используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простому и действенному приему, известному как авторитарный стиль деятельности. В результате в личности педагога появляются такие образования, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность, ригидность.

- **Типологические деформации,** которые обусловлены слиянием личностных особенностей с особенностями педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. В педагогической профессии существуют четыре таких типологических комплекса: коммуникатор, организатор, просветитель и предметник. Каждый из них может со временем проявиться в структуре личности как доминирующий. Так, для педагога-

коммуникатора характерна излишняя общительность, сокращение дистанции с партнером, стремление затронуть личные темы. Тип педагог-организатор проявляется в излишней активности, поучительности, стремлении к подчинению. Педагог-просветитель отличается склонностью к рассуждательству, мудрствованию или «морализаторству». Изменения личности педагога-предметника связаны со знаниями той дисциплины, которую он преподает. Педагоги этого типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, используя наукообразные способы оценивая других людей через призму своих знаний предмета.

- Специфические деформации связаны с спецификой преподаваемого предмета.

- Индивидуальные деформации происходят в структуре личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, они обусловлены его личностной направленностью [53].

Предупреждение и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач педагога-психолога, от этого во многом зависит психологический климат педагогического коллектива и психическое здоровье детей.

Деформации личности возникают чаще всего под воздействием хронической фрустрации или стресса. Под влиянием этих сопутствующих педагогической деятельности факторов развиваются различные механизмы психологической защиты.

Приведем данные исследования Г.С. Кобытовой, изучавшей влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на психозащитное поведение педагогов.

Оценка защитных механизмов поведения педагогов осуществлялась с помощью психодиагностической методики «Индекс жизненного стиля». Общий объем психодиагностической выборки составил 350 человек. Исследования зависимости выраженности структуры психозащитного поведения от фактора возраста педагогов показали статистически

достоверную зависимость защитного поведения с возрастом испытуемых. В частности, выраженные изменения в использовании механизмов психологической защиты, связанные с возрастом, у педагогов с большим стажем работы соотносятся с более частым использованием зрелых механизмов психологической защиты. Об этом свидетельствуют сила и направление полученных корреляционных связей между переменными «возраст» и «механизмы психологической защиты» у зрелых механизмов «компенсация», «рационализация» и незрелых «отрицание», «регрессия» и «проекция». Полученные результаты частично соотносятся с данными G. Vaillant, считающего, что первоначальные защитные стратегии развиваются на протяжении всей жизни вместе с физическими и когнитивными процессами созревания. Различия по уровню зрелости в использовании защитных механизмов у педагогов, принадлежащих разным возрастным группам, не были отчетливо обнаружены. Такие зависимости у различных категорий педагогических работников не всегда однозначны. Но на основании всех выявленных созависимостей был сделан вывод о том, что с возрастом отмечается выраженность защитного поведения в сторону более зрелых механизмов психологической защиты.

По данным исследования Г.С. Коротковой взаимоотношения защитного поведения со стажем педагогической деятельности более однозначны. Результаты исследования указывают на влияние длительности стажа работы по специальности на суммарную степень напряженности психологической защиты. Обнаружено статистически достоверное влияние фактора «длительность педагогического стажа» на степень напряженности психологической защиты, а именно: средние значения показателя степени напряженности защиты значимо различаются у педагогических работников, имеющих разную продолжительность работы [52].

Сопоставление данных по продолжительности стажа и показателю защитного поведения в зависимости от принадлежности к той или иной категории педагогических работников продемонстрировало их

взаимовлияние. Так, в категории «школьные учителя» наибольшая выраженность защитного поведения наблюдается при стаже профессиональной деятельности более 25 лет, наименьшая – при стаже менее 5 лет. При этом у школьных учителей среди механизмов психологической защиты максимальные проявления обнаруживаются у механизма «рационализация» при стаже более 25 лет, а минимальные - у механизма «компенсации» при стаже менее 5 лет. В категории педагогов-руководителей наблюдается практически то же самое, что и в категории учителей-предметников: наиболее напряжены защитные стратегии при большой длительности стажа, наименьшая напряженность психозащиты выявляется в рамках стажа от 5 до 15 лет. У управленцев самый высокий показатель зафиксирован по механизму «рационализация» в группе тех, кто проработал более 25 лет, самый низкий - по «замещению» в рамках минимального стажа. Обратная картина обнаружена у преподавателей высшей школы. Среди них наибольшее психозащитное напряжение испытывают педагоги, проработавшие в вузе менее 5 лет, наименьшее – самые опытные.

Сравнение дескриптивных данных в группах педагогов с разным стажем указывает на различия в зависимости от степени «зрелости»/«незрелости» механизмов психологической защиты: среди зрелых психозащит максимальное напряжение выявляется при длительном педагогическом стаже, минимальное - по незрелым защитами при небольшом стаже [52].

Таким образом, в проведенном Г.С. Корытовой исследовании, выявлена прямая связь выраженности защитного реагирования с возрастом по зрелым механизмам психологической защиты, обратная - по незрелым. Сопоставление данных по продолжительности педагогического стажа и показателю защитного поведения в зависимости от принадлежности к той или иной категории педагогических работников продемонстрировало их отчетливое взаимовлияние. Сравнение показателей в различных группах позволяет увидеть различия в зависимости от степени

«зрелости»/«незрелости» механизмов психологической защиты: среди зрелых психозащит максимальное напряжение выявляется при длительном педагогическом стаже, минимальное - по незрелым защитам при небольшом стаже педагогической деятельности [52].

Рассмотрим данные исследования особенностей поведения в конфликте в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Приведем данные исследования, в котором изучалось распределение стратегий поведения в конфликте в группах педагогов с разным стажем.

Результаты распределения диагностических данных свидетельствуют о преобладании стратегии сотрудничества в группе педагогов с меньшим стажем профессиональной деятельности. Стратегия соперничества в большей степени характерна для испытуемых, педагогический стаж которых больше 20-ти лет. В этой же группе достаточно популярной является позиция компромисса.

Такая неконструктивная позиция как избегание, имеет одинаковое выражение в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Стратегия избегания в группе молодых педагогов может быть связана с недостаточным опытом, неуверенностью в своих педагогических способностях или же низкой мотивацией деятельности. Уход от решения проблемы как доминирующая стратегия в группе опытных педагогов может быть свидетельством их профессионального выгорания.

Данные статистической обработки указывают на отсутствие значимых различий по показателям стратегий «сотрудничество» и «соперничество» в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Различия по другим стратегиям поведения в конфликтных ситуациях выражены еще менее.

Таким образом, полученные диагностические результаты указывают на отсутствие связи стратегий поведения в конфликте со стажем педагогической деятельности.

Глава 2. Изучение мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В проведенном нами исследовании изучались особенности мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Выборку исследования составили две группы педагогов: Группа 1 – педагоги со стажем до 5 лет и Группа 2 – педагоги со стажем работы более 20 лет.

В ходе исследования были использованы такие методики, как:

- методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана;

- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана;

- методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна;

- методика «Иерархия потребностей» модификация И.А. Акиндиновой.

Ниже приведено описание используемых в исследовании методик.

Первая из методик направлена на диагностику мотивации профессионально-педагогической деятельности. Это модификация методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, предложенная А. Реаном. В ее основе концепция соотношения внутренней и внешней мотивации.

Внутренний тип мотивации имеет место, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. В основе внешней мотивации выполняемой деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности. В отношении мотивации профессиональной деятельности это могут быть мотивы социального престижа, зарплаты и т.д. В данной методике внешние

мотивы подразделяются на внешние положительные и внешние отрицательные.

Испытуемым предлагается оценить значимость мотивов профессиональной деятельности по пятибалльной шкале:

1	2	3	4	5
В очень незначительной мере	В незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере

При обработке результатов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии с ключом:

$$ВМ = (оценка п. 6 + оценка п. 7) / 2$$

$$ВПМ = (оценка п. 1 + оценка п. 2 + оценка п. 5) / 3$$

$$ВОМ = (оценка п. 3 + оценка п. 4) / 2$$

Содержание стимульного материала методики включает такие мотивы профессиональной деятельности, как:

- оплата труда;
- стремление к продвижению по работе;
- стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег;
- стремление избежать возможных неприятностей;
- потребность в достижении социального престижа, уважения;
- удовлетворение от процесса и результата работы;
- возможность самореализации именно в данной профессиональной деятельности.

Результатом обработки ответом испытуемых является число, заключенное в пределах от 1 до 5, в том числе и дробное.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя

положительная мотивация (ВПМ) и внешняя отрицательная мотивация (ВОМ).

К оптимальным мотивационным комплексам относятся два типа сочетаний:

$BM > ВПМ > ВОМ$ и $BM = ВПМ > ВОМ$.

Методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана состоит из двадцати утверждений, с которыми испытуемые соглашаются либо не соглашаются.

Ключ к опроснику:

Ответ «да»: 1,2,3,6,8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19,20.

Ответ «нет»: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

При обработке результатов ответов за каждое совпадение ответа с ключом испытуемому начисляется 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Оценка результатов производится в соответствии со следующей шкалой:

- баллы от 1 до 7 свидетельствуют о преобладании мотивации избегания неудачи;

- баллы от 14 до 20 указывают на доминирование мотивации достижения успеха;

- баллы от 8 до 13 показывают, что мотивационный полюс не выражен. При этом, баллы в диапазоне 8 - 10 указывают на тенденцию мотивации избегания неудачи, а баллы 11 – 13 свидетельствуют о тенденции к мотивации достижения успеха.

Диагностика самооценки мотивации одобрения проводилась по методике Д. Марлоу и Д. Крауна., которая позволяет оценить желание человека получать одобрение окружающих в отношении своих слов и поступков.

Испытуемые отвечают согласием/несогласием на 20 высказываний.

При обработке полученных ответов по 1 баллу начисляется за ответ «да» на вопросы: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20 и за ответ «нет» на вопросы: 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.

Все полученные по двум позициям баллы складываются. Итоговая сумма баллов является показателем «мотивации одобрения». Чем выше итоговый показатель, тем выше мотивация одобрения.

Методика «Иерархия потребностей» модификация И.А. Акиндиновой предназначена для выявления актуальности трех базовых потребностей - материальных, потребности в безопасности и в самоактуализации.

Текст методики состоит из 15 утверждений. Испытуемому предлагается сравнить эти утверждения попарно между собою: первое утверждение сравнивается со вторым, потом с третьим и т.д. Аналогичные операции проводятся со вторым утверждением: его сравнивают сначала с третьим, потом с четвертым и т.д. Подобным образом работают с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк. Каждое сравнение пар производится при установке «Я хочу...»

С помощью методики диагностируются показатели по пяти ведущим потребностям: материальное положение, потребность в безопасности, потребность в межличностном взаимодействии, потребность в уважении со стороны окружающих, потребность в самореализации.

При обработке результатов подсчитывается, сколько раз встречается каждое утверждение. Далее подсчитываются суммы баллов по пяти шкалам.

При интерпретации результатов учитываются следующие показатели: зона удовлетворенности: 0 - 13 баллов; зона частичной неудовлетворенности: 14 - 26 баллов; зона неудовлетворенности: 27 - 40 баллов. Доминирующая потребность имеет самое высокое числовое значение.

Для обработки диагностических данных в качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента для независимых групп, угловое преобразование Фишера, коэффициент корреляции Спирмена.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

Выборку исследования составили две группы педагогов: Группа 1 – педагоги со стажем до 5 лет (12 человек) и Группа 2 – педагоги со стажем работы более 20 лет (18 человек).

Для изучения мотивов профессиональной деятельности испытуемых нами была использована методика К. Замфир в модификации А. Реана, в основу которой положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Рассмотрим полученные диагностические данные.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивов профессиональной деятельности педагогов с разным стажем

Группы	Мотивация		
	Внутренняя	Внешняя положительная	Внешняя отрицательная
Группа 1	3.54	3.73	3.02
Группа 2	3.36	3.37	3.73
Показатели Т-критерия	0.9	2.1	3.1

Критические значения

Ткр.	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.05	2.76

Показателем выраженности каждого типа мотивации может быть число, заключенное в пределах от 1 до 5. Как видно из табличных данных, средние значения по каждому из типов мотивации в обеих группах выше 3-х, но не превышают 3,7. Самые низкие значения по показателю внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности в группе педагогов со стажем работы менее 5 лет; самые высокие – в этой же группе по показателю внешней положительной мотивации и в группе педагогов со стажем более 20 лет по показателю внешней отрицательной мотивации.

Анализ индивидуальных данных (см. табл. 1 Приложения) показывает, что полученные значения мотивов профессиональной деятельности в исследуемой группе находятся в диапазоне от 2,5 до 4,5.

Рассмотрим полученные диагностические данные по каждому из видов мотивации.

По результатам диагностики и обработки диагностического материала методом математической статистики не выявлено значимых различий по показателю внутренней мотивации профессиональной деятельности. Внутренняя мотивация педагогической деятельности означает, что для субъекта деятельности имеет значение ее содержание, деятельность сама по себе. То, что в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности этот показатель примерно одинаков, можно объяснить тем, что продолжительность профессиональной деятельности не имеет линейной связи с интересом к профессии. В обеих группах есть испытуемые с низкими и высокими значениями по этому показателю. Внутренняя мотивация педагогической деятельности определяется скорее личностными характеристиками, способностями и возможностями субъекта деятельности, его личностной направленностью.

Диагностической значимости достигают различия по внешней положительной (при $p \leq 0.05$) и внешней отрицательной мотивации (при $p \leq 0.01$). Внешняя положительная мотивация выше в группе педагогов со стажем работы менее 5 лет, внешняя отрицательная – в группе педагогов со стажем более 20 лет. Полученные данные указывают на то, что для молодых педагогов мотиваторами профессиональной деятельности являются такие возможности, как продвижение по работе, потребность в достижении социального престижа, уважения со стороны других, возможность денежного заработка. Среди опытных педагогов по сравнению с молодыми больше тех, кто свою профессиональную деятельность выстраивает таким образом, чтобы избежать критики со стороны руководителя или коллег, избежать возможных неприятностей.

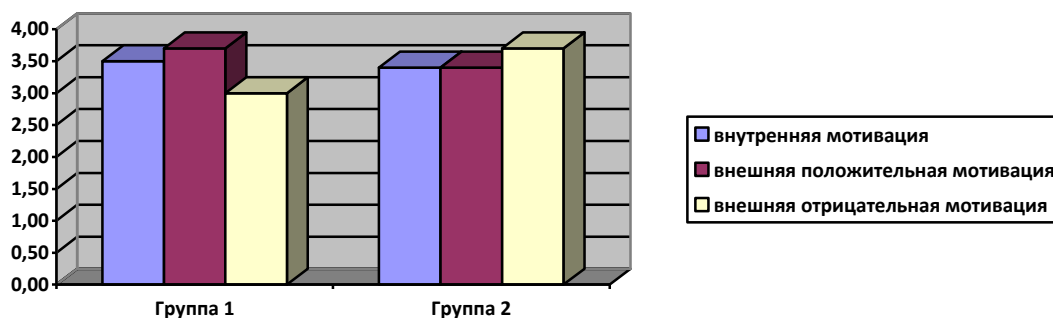


Рис. 1. Соотношение видов мотивации профессиональной деятельности испытуемых с разным стажем работы

По данным диагностики по методике «Мотивация профессиональной деятельности» определяется мотивационный комплекс каждого испытуемого, который представляет собой тип соотношения между тремя видами мотивации: внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации.

К оптимальным мотивационным комплексам относятся два сочетания, в которых 1) внутренняя мотивация выше внешней положительной, а вторая выше внешней отрицательной; 2) диагностические значения по внутренней и внешней положительной мотивации одинаковы и превышают значения внешней отрицательной мотивации.

По мнению автора методики, чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более успешной будет профессиональная активность, мотивированная самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

По данным проведенной нами диагностики оптимальный мотивационный комплекс выявлен у пяти испытуемых первой группы (42%) и у шести испытуемых второй группы (33%). С помощью метода математической статистики - углового преобразования Фишера - мы рассчитали показатель диагностической значимости различий по частоте встречаемости оптимального мотивационного комплекса в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Группы	Наличие оптимального мотивационного комплекса		Отсутствие оптимального мотивационного комплекса		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
1	5	42	7	58	12
2	6	33	12	67	18

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.467$$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Таким образом, метод математической статистики не подтверждает значимость различий по частоте встречаемости оптимального мотивационного комплекса в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики по методикам А. Реана «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» и «Самооценка мотивации одобрения» Д. Марлоу и Д. Крауна. Диагностические данные испытуемых обеих групп по этим методикам представлены в таблице 2 Приложения.

Таблица 2

Результаты диагностики мотивации
достижения успеха/избегания неудачи и мотивации одобрения

Группы	Мотивация достижения	Мотивация одобрения
Группа 1	14.5	11.5
Группа 2	10.6	14.6
Показатели Т-критерия	3.5	3.4

Полученные данные свидетельствуют о диагностически значимых различиях по показателю мотивации достижения. Этот показатель выше у педагогов с меньшим стажем профессиональной деятельности.

Проанализируем индивидуальные диагностические данные испытуемых каждой из групп.

В соответствии с содержанием методики А. Реана, полученный диагностический результат может быть отнесен к одной из четырех позиций:

- 1) доминирование мотивации достижения;
- 2) тенденция к мотивации достижения;
- 3) тенденция к мотивации избегания неудачи;
- 4) доминирование мотивации избегания неудачи.

Вторая и третья позиция свидетельствуют об отсутствии мотивационного полюса.

Таблица 3

Результаты диагностики мотивации
достижения успеха/ избегания неудачи

Группы	Мотивация достижения	Тенденция к мотивации достижения	Тенденция к мотивации избегания	Мотивация избегания
Группа 1	8 (67%)	3 (25%)	1 (8%)	-
Группа 2	3 (17%)	7 (39%)	3 (17%)	5 (27%)

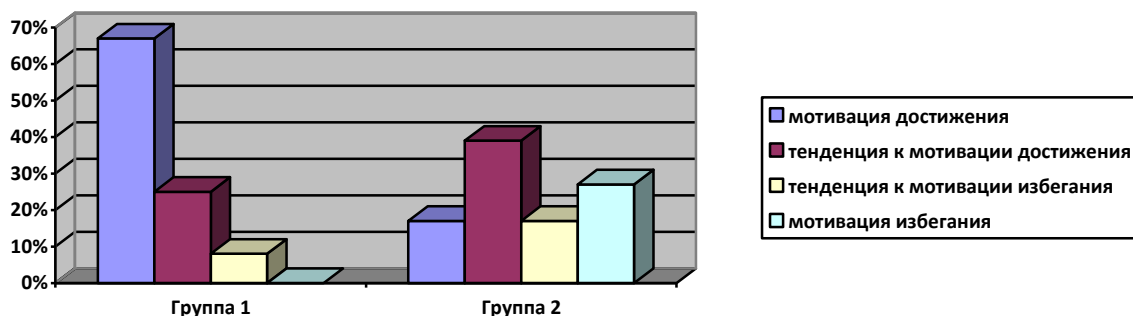


Рис. 2. Соотношение показателей мотивации достижения успеха/избегания неудачи в группах педагогов с разным стажем работы

Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодым педагогам в большей степени свойственно надеяться на успех при включении в новые виды деятельности, они склонны к проявлению инициативы и настойчивости в достижении цели; при встрече с препятствиями они, как правило, ищут способы их преодоления; в случае неудачи от поставленной цели не отказываются. При этом при чередовании успехов и неудач они

склонны к переоценке своих успехов. Продуктивность деятельности в основном зависит от их собственной целеустремленности, они меньше ориентированы на внешний контроль. Результативность деятельности в условиях ограничения времени часто повышается, даже если задание достаточно трудное, а в случае неудачи интерес к заданию возрастает. В основном планируют свое будущее лишь на ближайшую перспективу.

Среди педагогов с большим стажем профессиональной деятельности больше тех, кто при выполнении ответственных заданий старается найти причины отказа от них. При выполнении трудных заданий, особенно в условиях ограничения времени, результативность их деятельности ухудшается. Они склонны действовать при достаточно определенных обстоятельствах, планировать свое будущее на отдаленную перспективу; предпочитают ставить перед собой средние по трудности, достижимые цели. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность для них, как правило, снижается. При чередовании успехов и неудач склонны фиксироваться на неудачах. Ориентированы больше на внешний контроль, меньше доверяют своим возможностям.

Остановимся отдельно на таком показателе, как «тенденция к мотивации достижения успеха». По данным исследования Н.В. Маркиной и Д.Н. Погореловой, педагоги с таким уровнем мотивации в профессионально стабильной ситуации выбирают достаточно сложные задачи. Вместе с тем, эти педагоги более адекватно оценивают социокультурную и профессиональную реальность, предпочитают не ввязываться в профессиональные авантюры. Они готовы к экспериментальной и инновационной деятельности, но при условии высокого уровня организационной культуры и грамотности управленческой команды [54]. По результатам проведенной нами диагностики преподавателей с таким уровнем мотивации профессиональной деятельности больше среди опытных педагогов. Однако метод математической статистики - угловое преобразование Фишера - не подтвердил значимости по частоте

встречаемости показателя «тенденция к мотивации успеха» в группах педагогов с разным стажем работы.

Группы	Тенденция к мотивации успеха		Другие уровни мотивации		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
1	3	25	9	75	12
2	7	39	11	61	18

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.805.$$

В группе педагогов со стажем работы более 20 лет четверть (27%) имеют уровень мотивации «избегание неудачи». Это свидетельствует о предпочтении ими выбора слишком простых и четко регламентированных профессиональных задач.

По результатам проведенной диагностики по методике А. Реана мы сделали вывод о том, что мотивация достижения больше свойственна молодым педагогам, чей стаж не превышает 5 лет. А среди опытных педагогов со стажем работы более 20 лет больше тех, кто ставит перед собой реально достижимые цели, соотнося их с условиями профессиональной деятельности. Вместе с тем, в этой группе педагогов каждый четвертый обнаруживает мотивационную напряженность, свидетельствующую о профессиональном и эмоциональном выгорании.

Выявленные показатели мотивации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности могут быть как ситуативными и определяться внешними организационно-управленческими условиями, так и индивидуальными особенностями, имеющими проекцию на выбор целей и характер выполнения профессиональной деятельности.

По результатам диагностики мотивации одобрения обнаружены значимые различия между исследуемыми группами ($T_{\text{кр.}} = 3,4$). Этот показатель выше у педагогов с большим стажем работы.

Мотивации одобрения - стремление заслужить одобрение значимых окружающих людей - гораздо меньше проявляется у молодых педагогов.

На основании полученных результатов мы можем заключить, что педагогам с большим стажем работы в большей мере свойственно желание соответствовать одобряемому образцу, они меньше сопротивляются неинтересной работе, они более конформны, податливы социальным воздействиям.

Как известно, мотивация одобрения, в отличие от мотивации достижения, в гораздо меньшей степени определяет успех в деятельности, и может быть даже препятствием к нему.

Поскольку в исследуемых группах результаты диагностики этих двух видов мотивации противоположные – для испытуемых Группы 1 больше свойственна мотивация достижения, а для испытуемых группы 2 – мотивация одобрения – мы решили посмотреть, есть ли связь между двумя исследуемыми параметрами. Изучение связи осуществлялось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результат: $r_s = 0.147$.

Критические значения для $N = 30$

N	p	
	0.05	0.01
30	0.36	0.47

В целом по выборке корреляция между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения не достигает уровня статистической значимости. Это означает, что в отдельных случаях мотивация достижения усиливается за счет стремления получить одобрение, в других случаях стремление получить похвалу, признание может способствовать актуализации мотива избегания неудачи.

Мы рассмотрели возможность связи между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения отдельно в каждой из групп.

В группе испытуемых со стажем работы менее 5 лет связи между этими мотивами не обнаружено: результат: $r_s = 0.49$.

Критические значения для $N = 12$

N	p	
	0.05	0.01
12	0.58	0.73

Но в группе педагогов со стажем более 20 лет установлена связь между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения: результат: $r_s=0.584$

Критические значения для $N = 18$

N	p	
	0.05	0.01
12	0.47	0.6

Таким образом, на основании расчета коэффициента ранговой корреляции мы можем сделать вывод о том, что деятельность более опытных преподавателей и их мотивация зависит от одобрения, возможности признания достигнутых ими результатов. Их более молодые коллеги в большей мере мотивированы на успех, но их мотивация достижения успеха в меньшей степени обусловлена возможностью признания окружающих, они более свободны от внешних оценок.

Перейдем к анализу диагностических данных по методике «Иерархия потребностей» И.А. Акиндиновой.

С помощью методики диагностируются показатели по таким потребностям, как материальное положение, потребность в безопасности, потребность в межличностном взаимодействии, потребность в уважении со стороны окружающих и потребность в самореализации.

Частота встречаемости утверждения, отражающего определенную потребность, свидетельствует о степени ее удовлетворенности. Чем чаще она

упоминается, тем сильнее она выражена, т.е. относится к наиболее актуальным для респондента.

Диагностические данные, полученные по методике И.А. Акиндиновой, представлены в таблице 3 Приложения.

Таблица 4

Результаты диагностики актуальных потребностей педагогов с разным стажем работы

Потребности Группы	в материальном благополучии	в безопасности	в межличн- ном взаимод-вии	в уважении со стороны	в самореал- ции
Группа 1	20.92	15.5	23.0	19.08	25.5
Группа 2	24.67	24.28	14.94	21.72	18.5
Показатели Т-критерия	1.5	6.1	3.5	1.8	3.4

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для молодых педагогов наиболее значимыми являются потребности в самореализации, в межличностном взаимодействии. Для них также важен вопрос материальной обеспеченности.

Высокие значения по показателю потребности в самореализации означают, что для педагогов с небольшим стажем работы актуальными являются вопросы познания себя, принятия своей индивидуальности, осознания своей устойчивости и цельности, вопросы самооценки. Мотивация их деятельности связана с решением психологических проблем, вызванных несоответствием между ощущением своих потенциальных и интеллектуальных возможностей, уровнем приобретенных навыков и знаний и степенью актуализации умений в реальности.

Высокие значения по потребности во взаимодействии вполне объяснимы возрастом испытуемых этой группы. В группу педагогов со стажем менее 5 лет вошли недавние выпускники вузов, возраст которых не более 25 лет. Для этого возрастного периода одной из значимых сфер

активности является межличностное общение. Именно в этом возрасте происходят значительные изменения в его содержании и общей направленности, выполняет собой функцию главного, социального полигона самоутверждения и самовыражения.

Самые низкие значения в группе молодых педагогов имеет потребность в безопасности. Это свидетельствует о том, что испытуемыми этой группы потребность в безопасности субъективно воспринимается как удовлетворенная. Она не фиксируется в качестве активного фактора детерминации мотивационной сферы, и может проявляться как предпочтение жизненных ситуаций с элементами неопределенности или даже риска.

У педагогов с большим стажем работы потребность в безопасности, напротив, имеет самые высокие значения. Неудовлетворенная потребность в безопасности проявляется в предпочтении знакомых форм поведения и жизненных ситуаций с достаточно определенными перспективами, в стремлении к более стабильным условиям существования.

По показателям потребностей в безопасности, межличностных связях и самореализации обнаружены статистически значимые различия. У педагогов с большим стажем работы значимо выше потребность в безопасности, а у молодых педагогов - потребности в межличностных контактах и самореализации.

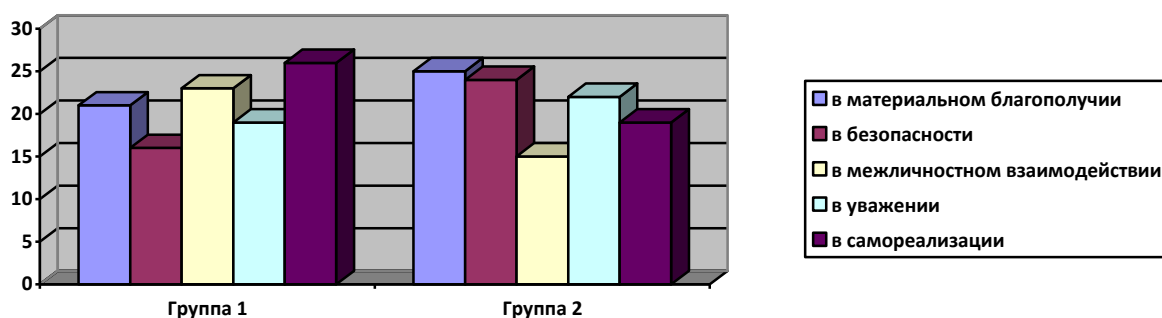


Рис. 3. Соотношение показателей актуальных потребностей педагогов с разным стажем работы

Графические данные наглядно демонстрируют иерархию актуальных потребностей в двух исследуемых группах. Для педагогов с большим стажем работы наибольшую значимость имеет материальное благополучие, а для молодых педагогов – возможность самореализации.

Наименьшую значимость для опытных педагогов имеет сфера межличностного взаимодействия, а для молодых педагогов наименее актуальна потребность в безопасности.

Отметим также, что в группе педагогов со стажем работы менее 5 лет актуальная для них потребность в самореализации коррелирует с потребностью в межличностных контактах, а в группе педагогов со стажем более 20 лет наиболее близкими и самыми выраженными являются потребность в безопасности и потребность в материальном благополучии.

В группе молодых педагогов обнаружена статистически значимая отрицательная связь между потребностью в самореализации и потребностью в материальном благополучии ($r_s = -0.689$). В группе педагогов с большим стажем работы выявлена статистически значимая отрицательная связь между потребностью в безопасности и потребностью в самореализации ($r_s = -0.599$).

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить следующие особенности мотивации педагогов с разным стажем работы:

1. Мотивационная сфера педагогов со стажем работы более 20 лет характеризуется:

- более высокими показателями внешних мотивов по сравнению с внутренними мотивами профессиональной деятельности, при этом внешняя отрицательная мотивация выше внешней положительной;

- оптимальный мотивационный комплекс профессиональной деятельности выявлен только у трети испытуемых этой группы (33%);

- мотивация достижения в целом по группе имеет средние показатели; наиболее часто в этой группе проявляются мотивы избегания и тенденция к мотивации достижения;

- мотивация одобрения у педагогов этой группы выше, чем у молодых педагогов;

- в этой группе педагогов выявлена положительная связь между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения;

- среди актуальных потребностей у педагогов с большим стажем работы самые высокие значения имеет потребность в безопасности; самые низкие значения у потребности в межличностных связях.

2. Для мотивации педагогов со стажем работы менее 5 лет характерно следующее:

- в мотивации профессиональной деятельности молодых педагогов самые низкие значения по показателю внешней отрицательной мотивации, самые высокие – по показателю внешней положительной мотивации;

- мотивационная сфера молодых педагогов характеризуется высокими показателями мотивации достижения;

- мотивация одобрения у них ниже по сравнению с педагогами с большим стажем работы;

- среди актуальных потребностей у молодых педагогов наиболее значимыми являются потребности в самореализации, в межличностном взаимодействии; для них также важен вопрос материальной обеспеченности.

Выводы

Проведенное нами исследование было направлено на изучение различий в мотивационной сфере педагогов с разным стажем работы.

Выборку исследования составили две группы педагогов: Группа 1 – педагоги со стажем до 5 лет и Группа 2 – педагоги со стажем работы более 20 лет.

Для проведения исследования были выбраны такие методики, как:

- методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана;
- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А.А. Реана;
- методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна;
- методика «Иерархия потребностей» модификация И.А. Акиндиновой.

Для обработки диагностических данных в качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера и коэффициент корреляции Спирмена.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. В структуре мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов доминирует внешняя положительная мотивация; у педагогов с большим стажем работы – внешняя отрицательная мотивация. По показателю внутренней мотивации профессиональной деятельности значимых различий между группами не выявлено.

2. Оптимальный мотивационный комплекс выявлен у 42% испытуемых первой группы и у 33% испытуемых второй группы. Не обнаружено статистически значимых различий по частоте встречаемости оптимального мотивационного комплекса в группах педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.

3. По показателю мотивации достижения диагностические значения выше у педагогов с небольшим стажем профессиональной деятельности. Среди опытных педагогов больше тех, кто имеет показатель тенденции к достижению успеха, а также уровень мотивации «избегание неудачи».

4. По результатам диагностики мотивации одобрения обнаружены значимые различия между исследуемыми группами. Этот показатель выше у педагогов с большим стажем работы.

5. В целом по выборке корреляция между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения не достигает уровня статистической значимости. В группе испытуемых со стажем работы менее 5 лет связи между этими мотивами не обнаружено. Но в группе педагогов со стажем более 20 лет установлена положительная диагностически значимая связь между показателями мотивации достижения и мотивации одобрения.

6. В группе молодых педагогов самые низкие значения имеет потребность в безопасности. У педагогов с большим стажем работы потребность в безопасности, напротив, имеет самые высокие значения. Обнаружены статистически значимые различия по показателям потребностей в безопасности, межличностных связях и самореализации. У педагогов с большим стажем работы значимо выше потребность в безопасности, а у молодых педагогов - потребности в межличностных контактах и самореализации.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить ряд различий в мотивации педагогов с разным стажем работы.

Заключение

Мотивация профессиональной деятельности в конечном итоге определяет тот уровень, на котором она осуществляется. Мотивация субъекта определяет эффективность и успешность в любой деятельности. Но в педагогической профессиональной деятельности она еще отражается и в личностных образованиях учащихся и воспитанников.

В настоящее время вопрос о мотивации педагогической деятельности в нашем обществе становится особенно актуальным. К сожалению остается устойчивой тенденция оттока молодых педагогических кадров из образовательных учебных заведений, оценка престижа педагогической деятельности невысока.

В существующих условиях особую важность имеют мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности. Проведенное нами исследование было направлено на изучение различий в мотивационной сфере педагогов с разным стажем работы.

Результаты исследования показали, что в целом продолжительность профессиональной деятельности не имеет прямой связи с интересом к профессии. Внутренняя мотивация педагогической деятельности определяется скорее личностными характеристиками, способностями и возможностями субъекта деятельности, его личностной направленностью.

Полученные данные свидетельствуют также о том, что молодым педагогам в большей степени свойственно надеяться на успех при включении в новые виды деятельности, они склонны к проявлению инициативы и настойчивости в достижении цели. В то же время, среди опытных педагогов больше тех, кто более адекватно оценивают социокультурную и профессиональную реальность. Они готовы к экспериментальной и инновационной деятельности, но при условии высокого уровня организационной культуры и грамотности управленческой команды.

Деятельность более опытных преподавателей и их мотивация зависит от одобрения, возможности признания достигнутых ими результатов. Их более молодые коллеги в большей мере мотивированы на успех, но их мотивация достижения успеха в меньшей степени обусловлена возможностью признания окружающих, они более свободны от внешних оценок.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в работе педагога-психолога с субъектами образовательной деятельности, в профориентационной работе со старшеклассниками, в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов педагогических направлений, а также при решении кадровых вопросов в образовательных учреждениях.

Список используемых источников

1. Абрамовская Л.Н. Мониторинг профессиональной компетентности педагогических работников / Л.Н. Абрамовская// Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2012. - № 1. - С. 52-54.
2. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. - 187 с.
3. Битянова М. Личность педагога как инструмент воспитания - М.: изд. дом Первое сентября. - 2011. - С. 28-32.
4. Бойцова А.Ю. Взаимосвязь профессионального выгорания, субъектных характеристик, смысложизненных ориентаций и привлекательности работы воспитателей ДООУ <http://diplom.psy.spbu.ru/composition/fabrik/details/1/745/html.html>
5. Бочаров В., Васькина Ю. Социальное самочувствие молодых работников предприятий: индикаторы и факторы // Журнал исследований социальной политики. 2017. Т. 15. №2. - С. 201 -216.
6. Вачков И.В. Типология учителей / И. Вачков // Директор школы. - 2008. - № 1. - С. 42-49.
7. Введенский В.Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В.Н. Введенский // Педагогика. - 2006. - № 2. - С.59-64.
8. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. - М.: Сентябрь, 2002. - 160 с.
9. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. - СПб: Речь, - 2006. - 458 с.
10. Вишневская Л.И. Синдром эмоционального выгорания у воспитателей ДООУ [электронный ресурс] / Л.И. Вишневская // Ментор. - 2007. - № 1.198URL: http://iem.adm.nov.ru/mentor/0107_vishnevskaya.html

11. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. / Т.О. Гордеева - М.: Смысл, 2006. - 336 с.
12. Гордиенко В.Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя // Проблемы целостности и непрерывности образования (Материалы Российской научно-практической конференции): сб. научн. статей. - Иркутск, 2004. - С. 150-154.
13. Григорьева М.В. Психология труда: конспект лекций. - М.: Высшее образование, 2006. - 192 с.
14. Даниличева Н.А., Балакирева Л.А. «Психология профессионального успеха». - Санкт-Петербург, ООО «СЛП», 2003. - 387 с.
15. Забатурина И.Ю. Что мы знаем о российском учителе? / И.Ю. Забатурина, Н. В. Ковалева// Народное образование. - 2010. - № 10. - С. 36-42.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2004. - 509 с.
17. Илюхина В.А. Учитель глазами своих учеников / В. Илюхина // Начальная школа: изд. дом Первое сентября. - 2006. - № 9. - С. 30-32.
18. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления. // Психологический журнал, 2002, т. 23, № 6. - С. 51-59.
19. Карпов А.В. и др. Психология труда: Учебник для вузов. - М., 2005. - 351 с.
20. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 304 с.
21. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя: в помощь лектору / Н.В. Кузьмина. - Л.: Знание, 1985. - 32 с.
22. Леонтьев А.Н. Мотивы. // <http://www.psychology-online.net/articles/doc-307.html>

23. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. // Хрестоматия по общей психологии. - Рига: Высшая школа психологии, - 2002. - С. 389-396.
24. Лукьянова М.И. Неудовлетворенность учителя профессиональной деятельностью: можно ли ее преодолеть? / М. Лукьянова // Народное образование. - 2006. - № 2. - С. 207-215.
25. Мачехина О.Н. Социально-педагогические условия развития профессионализма учителя / О.Н. Мачехина, А.Е. Митькина // Справочник заместителя директора школы. - 2013. - № 1. - С. 81-84.
26. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса // Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. - СПб: Каро, - 2004. - С. 350-394.
27. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М., Академия, 2004. - 320 с.
28. Монологи об учителе: монография / науч. ред. В.Ю. Кричевский; сост. Е.В. Люликова. - СПб.: СПбАППО, 2003. - 225 с.
29. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: Межпоколенческий анализ. // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2004. Т. 7. № 1. - С. 175-189.
30. Мурашов А. Учительская харизма - быстрые крылья или тяжелый груз? / А. Мурашов // Народное образование. - 2008. - № 7. - С. 257-263.
31. Мухаметзянова Н.В. Психолого-педагогические аспекты деятельности будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15616>
32. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. - 330 с.
33. Особенности педагогического труда на современном этапе // Начальная школа: изд. дом Первое сентября. - 2007. - № 9. - С. 34-37.

34. Пряжников Н.С, Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2004. - 243 с.
35. Психология мотивации и эмоций. / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - 751 с.
36. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ). - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 83 с.
37. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2004. - 176 с.
38. Свередюк Е.В. Связь уровня развития профессионально-важных качеств педагогов-психологов с удовлетворенностью своей профессиональной деятельностью // Гуманитарные научные исследования. 2011, № 2 [Электронный ресурс: .<http://human.snauka.ru/2011/10/144>]
39. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. - 2010. - № 5. - С. 29-37.
40. Сластенин В.А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 576 с.
41. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. науч. тр. / под ред. А.А. Остапенко. - Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. - 47 с.
42. Сосновский Б.А. Психология. Учебник. - М., 2008. - 660 с.
43. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности <http://www.voppsy.ru/issues/1981/816/816059.htm>
44. Харламова Т.М. Профессиональная мотивация учителей сельской школы с разным стажем педагогической деятельности // Международный журнал экспериментального образования. - 2013. - № 7. - С. 165-165
45. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен, Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. - СПб: Питер, - 2003. - 860 с.

46. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен - Санкт-Петербург: Речь, 2001. - 256 с.
47. Шилова О.Р. Психологические особенности профессиональной мотивации учителей, работающих в разных дидактических системах кандидат психологических наук / Диссертация на ... канд. психол. н., - М., 2003. - 162 с.
48. Щедровицкий П.Г. Формула развития. Сборник статей 1987-2005. - М.: Архитектура-С, 2005. - 224 с.
49. Ямбург Е.А. Учитель - это миссия или сервис? / Е. Ямбург // Директор школы. - 2009. - № 3. - С. 5-9.
50. <http://mirznanii.com/a/201684/sravnitelnyy-analiz-uchebnoy-i-professionalnoy-pedagogicheskoy-motivatsii> Сравнительный анализ учебной и профессиональной педагогической мотивации
51. http://psychology.academic.ru/1247/мотивация_достижения
52. <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6559>
- Корытова Г.С. Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень зрелости психозащитного поведения у педагогических работников
53. https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_15.html
- Руденский Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя
54. <https://cyberleninka.ru/article/v/sootnoshenie-motivov-nadezhda-na-uspeh-i-izbeganie-neudachi-u-pedagogov-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-razlichnogo-tipa> Н.В. Маркина, Д.Н. Погорелова Соотношение мотивов «надежда на успех» и «избегание неудачи» у педагогов образовательных учреждений разного типа.

Приложение

Таблица 1

Диагностические данные по методике К. Замфир в модификации
А Реана «Мотивация профессиональной деятельности»

№ испытуемых	Мотивация профессиональной деятельности		
	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная	Внешняя отрицательная
Группа 1 (стаж менее 5 лет)			
1	4	3.5	3
2	3	3.7	3.5
3	4.5	4	3
4	4	4	3
5	3.5	3	2.5
6	4	3.5	3
7	4	3.7	2.5
8	3	4	3.5
9	3	3.7	3.5
10	3.5	4	3.5
11	2.5	3.7	2.5
12	3.5	4	2.7
Ср. значение	3.54	3.73	3.02
Группа 2 (стаж более 20 лет)			
1	3	2.7	3.7
2	3.5	4.3	4.5
3	4	3	2.5
4	3	3.7	4.5
5	3	3	3.5
6	2.5	3	4.5
7	3	4.3	4
8	4	3	4.5
9	4	2.7	3
10	3.5	3.7	4.5
11	3	3.7	4
12	3	3	4.5
13	3.5	3.5	3
14	2.5	2.5	4
15	4	4	2.5
16	3.5	3.5	3
17	4	3.5	4
18	3.5	3.5	3
Ср. значение	3.36	3.37	3.73

* *Курсивом* выделены оптимальные мотивационные сочетания

Таблица 2

Диагностические данные по методикам
«Мотивация достижения успеха/ избегания неудачи» А. Реана и
«Мотивация одобрения» Д. Марлоу и Д. Крауна

№ испытуе мых	Мотивация достижения (баллы)	Мотивация достижения (уровень)	Мотивация одобрения
Группа 1 (стаж менее 5 лет)			
1	12	тенденция к достижению успеха	9
2	17	мотивация достижения	12
3	15	мотивация достижения	11
4	15	мотивация достижения	12
5	10	тенденция к избеганию неудачи	8
6	13	тенденция к достижению успеха	7
7	16	мотивация достижения	9
8	13	тенденция к достижению успеха	13
9	15	мотивация достижения	15
10	16	мотивация достижения	13
11	14	мотивация достижения	14
12	17	мотивация достижения	15
Ср. значение	14.5		11.5
Группа 2 (стаж более 20 лет)			
1	7	мотивация избегания неудачи	12
2	13	тенденция к достижению успеха	17
3	7	мотивация избегания неудачи	14
4	13	тенденция к достижению успеха	15
5	10	тенденция к избеганию неудачи	11
6	7	мотивация избегания неудачи	14
7	16	мотивация достижения	18
8	6	мотивация избегания неудачи	11
9	12	тенденция к достижению успеха	16
10	13	тенденция к достижению успеха	15
11	14	мотивация достижения	15
12	8	тенденция к избеганию неудачи	16
13	12	тенденция к достижению успеха	13
14	10	тенденция к избеганию неудачи	12
15	16	мотивация достижения	18
16	11	тенденция к достижению успеха	14
17	7	мотивация избегания неудачи	17
18	13	тенденция к достижению успеха	14
Ср. значение	10.8		14.6

Таблица 3

Диагностические данные по методике «Иерархия потребностей»
модификация И.А. Акиндиновой

№ п/п	Потребности				
	в материальном благополучии	в безопасности	в межличн-ном взаимодей-вии	в уважении со стороны	в самореал-ции
Группа 1 (стаж менее 5 лет)					
1	20	13	24	18	29
2	32	17	19	15	21
3	9	16	26	22	31
4	14	19	22	16	33
5	24	12	25	19	24
6	21	11	18	22	32
7	14	15	21	20	34
8	20	21	26	14	23
9	28	14	18	27	17
10	10	22	27	20	25
11	39	13	21	15	16
12	20	13	29	21	21
Ср.зн.	20.92	15.5	23.0	19.08	25.5
№ п/п	Потребности				
	в материальном благополучии	в безопасности	в межличн-ном взаимодей-вии	в уважении со стороны	в самореал-ции
Группа 2 (стаж более 20 лет)					
1	19	22	25	24	14
2	22	19	21	26	16
3	28	22	7	22	25
4	27	29	13	20	15
5	31	31	15	15	12
6	24	32	15	18	15
7	25	27	12	21	19
8	22	22	13	25	24
9	25	21	4	32	22
10	17	24	22	20	21
11	19	20	17	25	23
12	23	27	17	24	13
13	30	20	6	25	23
14	18	24	34	16	12
15	24	22	14	19	25
16	34	29	11	18	12
17	25	20	16	19	24
18	31	26	7	22	18
Ср.зн.	24.67	24.28	14.94	21.72	18.5

