

УДК 316.61
ББК 88.411.9

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА – АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

The motivation of high school teachers' professional activity – akmeologicheskyy approach

Т.Э. Алексеева

Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии

Статья посвящена мотивации профессиональной деятельности. Рассматривается структура мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: мотивация, профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель высшей школы.

This article is devoted to the study of motivation of professional activity. It also deals with the structure of professional pedagogical activity's motivation of a high school teacher.

Keywords: motivation, professional pedagogical activity, a high school teacher.

В сентябре 2003 г. в Берлине Россия присоединилась к Болонской декларации, тем самым обязавшись до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса, целью которых является гармонизация европейского высшего образования. Согласно Болонской декларации, есть три аспекта образовательной деятельности, наиболее существенно влияющих на качество высшего образования. «Во-первых, – качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу. Во-вторых, – качество подготовки студентов. В-третьих, – качество инфраструктуры и “физической учебной среды” высших учебных заведений» [14, с. 9]. Безусловно, ключевой фигурой в образовательном процессе является преподаватель. Поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса. Реализованной такая задача может быть только по инициативе самого педагога, так как именно мотивация преподавательского состава определяет уровень его профессионализма и внутреннюю потребность быть образцом и примером для студентов в образовательной и научно-исследовательской практике, целенаправленно помогая обучаемым в освоении их личностного творческого потенциала, в выработке навыков самообразования, обучении методологии познания.

Понятие мотивации является одним из основных понятий, характеризующих движущие силы поведения и деятельности человека. Но до сих пор в психологии не выработан единый подход к изучению этой проблемы. Отсюда все определения мотивации можно отнести к нескольким направлениям.

Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, в основании которых лежат человеческие потребности, заставляющих людей действовать определенным образом. К таким моделям мотивации могут быть отнесены: классификация потребностей А.

Маслоу; теория мотивации достижения успехов Д. Маккелланда, Д. Аткинсона и Г. Хекхаузена; мотивационно-гигиеническая теория Ф. Герцберга; формализованная модель поведения, связанная с локус-контролем Ю. Роттера; теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера; теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека А.Н.Леонтьева; мотивационная концепция Г. Мюррея; теория каузальной атрибуции Г. Келли; теория «жизненных целей» К. Роджерса, Р. Мейя и др.

Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов [6, с. 65–74]. Примерами таких моделей являются теория ожидания В. Врума и модель справедливости М. Мескона, М. Альберта, М. Хедоури.

Третье направление – трактовка мотивации в парадигме акмеологии. В акмеологии профессиональное «акме» часто рассматривается как кульминация, пик в профессиональном развитии субъекта на данном отрезке жизненного пути, «акме» – вершина профессионализма. Основные факторы достижения состояния «акме» – привычка саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля. Необходимы сильные побудительные причины – мотивы достижения [15, с. 453]. Профессиональное «акме» характеризуется как особое состояние человека, отличающееся максимальной мобилизованностью, реализованностью всех профессиональных способностей, возможностей и резервов в личностных и субъектных проявлениях [2, с. 24].

В исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной, А.А. Деркача, Ф.Н. Гоноблина, Н.Д. Левитова, А.И. Щербакова и других изучалась проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, были раскрыты составляющие категории преподавательского труда: педагогическая деятельность, общение, личность учителя, его развитие и т. д.

Специалисты в области профессиональной педагогики и психологии (С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, А.М. Столяренко) исследуют социально-психологические и педагогические аспекты личностно-ориентированной профессиональной образовательной среды.

Рамки статьи не позволяют показать мнения всех вышеперечисленных исследователей. Приведём для примера несколько наиболее значимых высказываний.

По Н.В. Кузьминой, структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический [5, с. 121].

Е.А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению только о высоком уровне умелости профессионала ... Профессионализм мы будем понимать ... как определённую системную организацию сознания, психики человека ...» [8, с. 368–387].

Э.Ф. Зеер под профессиональным развитием личности понимает формирование устойчивых положительных мотивов, социально значимых и

профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями специалиста [4, с. 118].

Профессионализм личности, по мнению В.А. Сластенина, – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста (см.: [12, с. 56]).

По мнению А.К. Марковой, в структуру личности профессионала входят: мотивация (направленность личности и ее виды); свойства личности (способности, характер и его черты, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) [12, с. 56].

Проблему мотивации профессионально-педагогической деятельности невозможно рассматривать изолированно от таких категорий и понятий, как личность, направленность личности, ценности, способности, деятельность и др. И.А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. Первый план соответствия – предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Второй план соответствия педагога своей профессии – его личностная готовность к педагогической деятельности (направленность на профессию типа «Человек–Человек»), мировоззренческая зрелость человека, широкая и системная профессионально-предметная компетентность, а также коммуникативная, дидактическая потребности и потребность в аффилиации. Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога [5, с. 137–138]. Таким образом, три плана соответствия включают в себя три взаимопересекающихся пространства: предрасположенность к профессии преподавателя, личностную направленность на педагогическую профессию и включаемость в педагогическое общение.

Понимание личностной направленности у ученых несколько различается, согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности (см.: [5, с. 135]). С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами [13, с. 539]. Для Е.П. Ильина направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т. е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения [6, с. 112]. По мнению А.К. Марковой, направленность обуславливает мотивацию личности и включает мотивы, ценностные ориентации, цели, смыслы, идеалы (см.: [12, с. 56]). Л.И. Божович и ее сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности [1, с. 218].

В свою очередь, сущность педагогической направленности определяется как эмоционально-ценностное отношение к профессии: учителя, склонность

заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии; или профессионально-значимое качество личности учителя, или компонент педагогических способностей.

И.Ф. Исаев ценности исследователя представляет как ценности-цели (ориентация на авторскую концепцию или идею, «Я-профессионал-исследователь», «Саморазвивающаяся личность»); ценности-потребности (ориентация на потребности в самоопределении, самовыражении, самореализации); ценности-знания (ориентация на прочное усвоение методологических, нормативных, методических и технологических и специальных знаний); ценности-качества (ориентация на активность, самостоятельность, творчество, честность и решительность в исследовании); ценности-отношения (ориентация на актуальность, полезность выполняемого исследования, ориентация на поиск истины, на творческое и добросовестное отношение к изысканию); ценности-умения (ориентация на овладение комплексом исследовательских умений) [7, с. 224].

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – непродуктивный (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам;

II уровень – малопродуктивный (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

III уровень – среднепродуктивный (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т. е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность);

IV уровень – продуктивный (высокий), системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом;

V уровень – высокопродуктивный (высший), системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [10, с. 13].

Л.М. Митина рассматривает профессиональное самосознание как одно из условий и движущих сил профессионального развития учителя. В своих исследованиях она приходит к следующим выводам:

1) уровень профессионального развития педагога определяется соотношением трех подструктур самосознания: когнитивной, аффективной и поведенческой;

2) осознание и самооценка учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, доминирующий. Как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие характеризуют низкий уровень самосознания;

3) целостный «образ Я» учителя, вписывающийся в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения, определяет высокий уровень профессионального самосознания [11, с. 108–109].

Л.М. Митина отмечает, что особенности когнитивной, аффективной и поведенческой подструктур самосознания состоят в следующем: в когнитивном компоненте различают процесс самопознания и результат – систему знаний о себе, индуцирующую в образ Я [11, с. 64] педагога. Образ Я педагога формируется в трех взаимодополняющих друг друга системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения, в системе личностного развития. Аффективный компонент она рассматривает как совокупность трех видов отношений. Среди них: отношение к системе своих педагогических действий; отношение к системе межличностных отношений с учениками; отношение к своим профессионально значимым качествам. По мнению Л.М. Митиной, с аффективной подструктурой профессионального самосознания учителя связано понятие самооценки. Поведенческий компонент включает в себя знания педагога о себе, о собственных личностных качествах, о собственной профессиональной компетентности, о способности к межличностному взаимодействию, эмоционально-ценностное отношение к себе. Л.М. Митина считает, что центральным психологическим механизмом поведенческого компонента является удовлетворенность педагога собой и своей профессиональной деятельностью [11, с. 64].

В соответствии с моделями профессиональной деятельности, предложенными Л.М. Митиной, педагоги, которым свойственна та или иная модель развития стиля педагогического общения, различаются по степени осознанности, характеру активности в выработке собственного стиля. Л.М. Митина понимает под профессиональным самосознанием учителя «осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности» [11, с. 64].

Под понятием «удовлетворенность» Л.М. Митина понимает соотношение между мотивационно – ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов [11, с. 67]. Удовлетворенность педагога избранной профессией - это высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

Л.М. Митина, опираясь на положения С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни, выделила две модели (или стратегии) профессиональной адаптации: модель профессионального функционирования (адаптивное поведение) и модель профессионального развития (творчество, личностный и профессиональный рост). В первой модели у человека доминирует пассивная тенденция, проявляющаяся в приспособлении, а отчасти, и в подчинении профессиональной деятельности внешним обстоятельствам. Во второй модели – модели профессионального развития – доминирует активная тенденция, проявляющаяся в стремлении к профессиональному самовыражению, самореализации. Адаптивная модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обуславливают профессиональный регресс. Альтернативная модель обеспечивает преодоление (или предупреждение) профессионального регресса и профессиональных деформаций, в которых фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоосуществлении [3, с. 212].

Считается, что за последние десять лет мотивация профессиональной

деятельности преподавательского состава претерпела некоторые изменения. Частным случаем профессионального развития являются регресс, выпадение или искажение ранее имеющихся профессиональных качеств, появление новых негативных принципов и деформаций, распад научно-педагогической деятельности. В условиях экономического кризиса общества, снижения уровня жизни значительный процент ученых вынуждены «подрабатывать» на второй работе. Однако проблему вторичной занятости нельзя сводить только к экономическим потребностям. Многие работники вузовского сектора подрабатывают из-за материальных трудностей. Экономический кризис и «двойной» рабочий день ученого отрицательно сказываются на качестве профессионального труда, возможностях самообразования, пополнения знаний [9, с. 76]. И, как следствие, появляются факторы, препятствующие самореализации преподавателей: отсутствие системы в работе, неудовлетворенность профессией, неадекватная самооценка, неответственное отношение к делу, предпочтение репродуктивных методов обучения, средние или малые способности.

Таковы, в основном, представления о мотивации профессиональной деятельности педагогов высшей школы.

С нашей точки зрения, общими для преподавателей - мастеров являются следующие структурные компоненты:

1. Они активно занимаются саморазвитием, фактором развития является внутренняя среда личности, потребность в самоосуществлении.

2. Основу профессиональной направленности составляет интерес к профессии учителя.

3. Основу познавательной направленности составляют духовные интересы и потребности (культура научно-педагогического исследования).

4. Основным профессионально-значимым качеством в профессии педагога является направленность на общение в сфере профессионального взаимодействия.

5. Характерно гармоничное сочетание профессионального и познавательного компонентов мотивации педагогической деятельности, направленности на общение в сфере профессионального взаимодействия.

6. Педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Обозначив каждый структурный компонент мотивации преподавателя - мастера в отдельности, следует отметить, что все они тесно взаимосвязаны и формируют единое целое, видоизменяя и перестраивая друг друга.

Таким образом, исследование мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы является актуальной научной задачей, для решения которой требуется дальнейшая разработка ее теоретических и прикладных аспектов, и, так как проблема мотивации является междисциплинарной, в этом контексте особое значение приобретает интегративно-комплексный акмеологический подход как наиболее продуктивный.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступит. ст. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М., Воронеж.
2. Высшее образование для XXI века: Третья междунар. науч. конф., МосГУ, 18–20 октября 2006 г.: Доклады и материалы. / Отв. ред. Н.В. Захаров, Вл.А. Луков. М., 2006. Вып. 6.

3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк, 2002.
4. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996.
9. Красноженова Г.Ф. Высшая школа России (проблемы сохранения интеллектуального потенциала). М., 1998.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
12. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск, 2003. Кн.1.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
14. Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. Болонский процесс и качество образования // «Alma mater»: Вестн. высш. школы. 2003. № 8. С. 8–14.
15. Столяренко Л.Д. Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. М., 1999.