

Н. Г. Рукавишникова

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивы педагогической деятельности – побуждения, связанные с ее осуществлением; то ли это внутренняя потребность работать в области данного предмета; то ли потребность работать с людьми, основанная на осознании своих педагогических способностей; то ли необходимость, обусловившая вынужденный выбор профессии.

Мотивация к профессии учителя в литературе носит название педагогической направленности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенко и др.). Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику его поведения, весь облик человека [1, 3, 8]. Правда, как отмечает А.К.Маркова и другие ученые, у учителя этот облик приобретает порой утрированные черты, выражающиеся в излишней назидательности, категоричности суждений [4]. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся. Нередко в понятие педагогической направленности вкладывается лишь осознание значимости педагогической работы и интерес к тому или другому предмету. Но **истинная педагогическая направленность** проявляется в интересе к своим учащимся, к творчеству, связанному с воспитанием в них человеческих качеств, обеспечивающих им дальнейшее самообразование средствами самоорганизации, самоконтроля. В таком случае важнейшими признаками педагогической направленности являются интерес к педагогиче-

ской профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей и характера как соответствующих данной профессии [4].

В нашем исследовании изучалась проблема мотивации педагогической деятельности на этапе обучения в педвузе. В исследовательскую выборку вошли 267 студентов ЯГПУ. Им было предложено ответить на 72 вопроса авторской методики. На этапе сбора данных также использовались методы беседы и анкетирования студентов.

Прежде всего нас интересовал вопрос мотивов выбора студентами нашего вуза педагогической профессии. На основе анализа ответов на вопросы методики можно утверждать, что ведущими мотивами выбора педагогической профессии у студентов нашего вуза являются желание получить высшее образование и любовь к детям. На втором месте стоит интерес к профессии учителя и вера в свои педагогические способности. На третьем – интерес к любимому предмету. Анализ индивидуальных результатов показал, что те студенты, которые имеют истинную педагогическую направленность, больше удовлетворены процессом своего профессионального становления, имеют положительную динамику отношения к профессии и к себе как к педагогу.

Далее нас интересовало представление студентов о том, какие потребности их личности могут быть удовлетворены в педагогической деятельности, что является важнейшей характеристикой профессиональной деятельности. Мера соответствия потребностей личности и возможностей профессиональной деятельности по их удовлетворению является важнейшим стимулом для сближения человека и профессии, продвижения личности по пути профессионального становления, служит основой для формирова-

ния профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность, в свою очередь, является одним из важнейших критериев эффективности процесса профессионализации педагога.

Особенностью мотивационного потенциала педагогической профессии является то, что она дает возможность удовлетворить высшие человеческие потребности, в первую очередь духовные и социальные.

Для исследования структуры ведущих потребностей личности студентов нами был использован опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин, 1993). Результаты исследования показали, что ве-

душными потребностями студентов педвуза являются:

- потребность в материальном обеспечении;
- потребность в развитии собственной личности;
- потребность в достижении;
- потребность в сохранении собственной индивидуальности.

На основе анализа ответов респондентов на вопросы авторской методики мы пришли к следующим выводам.

Наблюдается определенная динамика в понимании студентами возможностей профессии педагога по удовлетворению высших, психогенных потребностей личности (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение положительных ответов на утверждения методики (в %)

Содержание утверждений методики	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
14. Самое приятное в работе учителя – возможность испытывать на себе детскую любовь и привязанность	69	43	52	55	52
20. Если бы я выбрал другую профессию, у меня не было бы такой возможности для общения с детьми	46	53	28	60	48
27. Мне нравится моя будущая профессия тем, что она дает возможность заниматься любимым делом – передавать другим свои знания по предмету	53.8	37.5	9.5	35	32.5
34. Профессия педагога дает возможность проявить свою индивидуальность, удовлетворить потребность в творческом росте и самостоятельности	69	46.8	38	50	37
41. Труд учителя привлекателен потому, что обеспечивает удовлетворение высших человеческих потребностей - в росте, развитии и совершенствовании собственной личности	38.4	50	38	65	48
42. Педагогическая профессия привлекает меня тем, что постоянно расширяет круг знаний, дает возможность познать себя и других	44	41	38	68	54.5
12. Я считаю, что даже детская любовь не компенсирует всей тяжести труда педагога	7.6	18.7	9.5	30	22
63. Мне нравится предмет, который я изучаю, но преподавать его другим я бы не хотел	15.3	9.3	0	15	21

Основная тенденция: с первого курса ко второму – третьему идет снижение количества студентов, считающих, что педагогическая профессия дает возможность удовлетворить потребность в об-

щении, социальном признании, самореализации и познании. Начиная с четвертого курса, количество таких студентов резко возрастает и в основном имеет тенденцию к увеличению на V курсе.

В целом от 30 до 69% студентов считают, что педагогическая деятельность даст им возможность для самореализации, творческого самовыражения, даст им возможность удовлетворить свои потребности в общении и социальном признании.

Несколько меньше (от 9.5 до 50%) студентов полагают, что педагогическая профессия даст им возможность заниматься любимым делом - передавать свои знания по предмету. Однако некоторые студенты подчеркивают, что им нравится предмет, но они не хотят преподавать его другим людям. Количество таких студентов достаточно как на младших курсах (9-15%), так и на старших.

Личностный смысл профессии устанавливается лишь в том случае, когда профессиональные мотивы личности связаны с объективной сущностью педагогической профессии. Как показало наше исследование, достаточно большое количество студентов (до 50%) не считает, что, будучи педагогом, сможет заниматься любимым делом, то есть их профессиональные мотивы не связаны с содержанием педагогического труда. Многих студентов вообще не привлекает собственно педагогическая деятельность (от 9.3 до 21%). В этих случаях не происходит установления личностного смысла профессионального обучения и предстоящей педагогической деятельности. Зачастую это случается либо из-за недостаточного уровня знаний о мотивационном потенциале педагогической профессии, либо из-за недостаточного знания себя, своих интересов, склонностей, способностей. Помочь в разрешении этого противоречия может правильно организованное профессиональное самопознание.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что не все студенты понимают высокое предназначение профессии педагога и ее широкие возможности по удовлетворению высших, психогенных потребностей личности, и именно с этим часто связана их неудов-

летворенность своим профессиональным выбором.

Осознание высокой социальной значимости педагогической деятельности является одним из сильнейших мотиваторов этой деятельности, однако понимание высокого предназначения педагогического труда в обществе приходит не сразу и не ко всем.

Результаты исследования показали, что большинство студентов (от 50 до 62.5%) считают, что профессия педагога – одна из самых важных в обществе, однако достаточно большое количество студентов решили, что их будущая профессия - далеко не самая важная в обществе (таких студентов на разных курсах от 3 до 23.8%). Исключение составляет лишь первый курс (0 %). Даже на старших курсах примерно у 20% студентов остается непонимание роли учителя в обществе.

Большая часть студентов считает, что учитель несет огромную ответственность перед обществом за обучение и воспитание подрастающего поколения (от 92.3 до 54%). Интересно, что количество таких студентов уменьшается от первого курса к пятому. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что на младших курсах студенты воспринимают педагога отстраненно, не идентифицируя его с собой, и поэтому их требования к педагогу в целом гораздо выше. На третьем – четвертом курсах происходит изменение в отношении студента к будущей профессии. Начинается процесс профессиональной идентификации, и студент (уже примеряя этот вопрос к себе лично как к будущему педагогу) не желает нести столь высокой ответственности перед обществом. Однако на противоположный вопрос (“Учитель не несет ответственности за то, какими вырастут его ученики?”) мы получили лишь четыре положительных ответа.

Понимание того, что личность учителя оказывает большое влияние на формирование личности его учеников, возрастает от первого курса (61.5%) к пятому (78.5%), и уменьшается количество тех,

кто считает, что это влияние невелико (от 15% на первом курсе до 5% на пятом).

Далее предметом нашего интереса было то, как изменяется отношение студентов к профессии педагога в процессе профессионального обучения.

Достаточно большое количество студентов первого и второго курсов отмечают, что в процессе обучения в вузе их отношение к профессии педагога улучшается (соответственно 69 и 40.6%), однако на третьем курсе число таких студентов уменьшается до 23.8%. На пятом курсе примерно такое же количество студентов отмечает, что их отношение к будущей профессии за годы обучения улучшилось (24.6%). На четвертом курсе, когда студент впервые попробует себя в роли учителя в период педагогической практики, это вызывает у многих студентов положительные эмоции, поэтому резко увеличивается количество студентов, желающих после окончания вуза работать учителем. В целом у 40% студентов четвертого курса отношение к профессии улучшается. На пятом курсе результаты педагогической практики отличаются от предыдущего курса. У большинства студентов большое количество часов, проведенных в школе, более серьезный подход к проведению уроков вызывают нежелание идти работать в школу, разочарование в профессии и в себе.

В целом количество студентов, считающих, что они правильно выбрали свою профессию, больше всех на первом курсе (61.5%). Начиная со второго курса, их число неуклонно снижается (с 18.7 до 16%).

Нас также интересовал вопрос о том, как изменяется отношение студентов к себе как к педагогу в процессе профессионального обучения.

Как и следовало ожидать, на первых трех курсах, когда студент еще не попробовал себя в роли учителя и имеет смутное представление о себе как о педагоге, количество студентов, чье отношение к себе как к педагогу улучши-

лось за годы учебы, мало (4.7-12.8%). На четвертом курсе их число резко возрастает (до 60%), а на пятом курсе несколько снижается (до 48%), причем 7% студентов пятого курса считают, что причиной ухудшения их отношения к себе как к педагогу является отсутствие у них необходимых педагогу способностей и качеств личности, в чем они могли наглядно убедиться в период педагогической практики. Часто результатом такого ухудшения мнения студента о профессии и себе как педагоге вследствие неудач в период педпрактики является принятие студентом решения никогда не работать учителем в школе.

В анкете, предназначенной для студентов старших курсов, прошедших педагогическую практику, мы выясняли причины изменения отношения студентов к себе как к педагогу. Оказалось, что главными причинами являются собственные успехи студентов в период практики, успехи учащихся их класса, а также отношение учащихся к студенту. Таким образом, для студентов старших курсов большое значение имеют собственные внутренние критерии оценки своей работы по сравнению с внешними оценками (методистов вуза, учителей школы), причем на пятом курсе эти критерии оценки самого себя становятся гораздо более строгими. Очень большое количество студентов не удовлетворены своими результатами в период педпрактики, что для некоторых является стимулом к дальнейшему совершенствованию, а для других – показателем полной своей профессиональной непригодности.

И, наконец, нас интересовала динамика отношения студентов к профессии в целом. Количество тех, кто считает профессию педагога лучше всех других, больше всего на первом курсе (30.7%), далее их число уменьшается до 17-21%. Студентов, которым профессия педагога абсолютно не нравится, – единицы.

Выявленные в исследовании негативные тенденции в отношении студентов нашего вуза к своей будущей профессии

говорят о необходимости специально организованной работы в этом направлении. Ее результатом должно явиться формирование активного субъекта профессионального развития, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности собственной личности и сопоставлять их с требованиями педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
2. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд Знание, 1996.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
7. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М.: Изд-во Онега, 1994.
8. Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической профессии. М., 1991.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
- Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.