

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Каитов Александр Пилялович

К.с.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
kaitovap@mgu.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH EXPERIENCE ON THE PROBLEM OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY IN RUSSIA AND ABROAD

A. Kaitov

Summary: The article presents a comparative analysis of domestic and foreign studies on the problem of motivation of professional pedagogical activity (MPPD), identifies the main methodological approaches and theories applied to the study of the structural and content characteristics of MPPD, external and internal factors affecting the motivation of teachers and the effectiveness of pedagogical activity, describes the main directions of research and their results.

Keywords: motivation of professional pedagogical activity, methodological approaches, external and internal factors, professional development of teachers.

Аннотация: В статье представлен сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД), выявлены основные методологические подходы и теории, применяемые к изучению структурно-содержательных характеристик МППД, внешние и внутренние факторы, влияющие на мотивацию педагогов и эффективность педагогической деятельности, описаны основные направления исследований и их результаты.

Ключевые слова: мотивация профессиональной педагогической деятельности, методологические подходы, внешние и внутренние факторы, профессиональное развитие педагогов.

Введение

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации педагогов во всем мире обусловлен социальной значимостью педагогической профессии для позитивного развития общества и нарастающей проблемой нехватки педагогических кадров в образовательных учреждениях многих стран, включая Великобританию, Германию, США, Австралию, Турцию, Иран и др.

В большинстве стран к труду педагога предъявляются высокие требования, представленные в профессиональных стандартах в формате широкого перечня компетенций: владение знаниями преподаваемого предмета, психологии, умениями мотивирования учащихся, управления классом, эффективного взаимодействия и оказания помощи родителям обучающихся, коллегам, администрации образовательной организации; осуществление непрерывного профессионального образования, ведение научно-исследовательской деятельности и др. [11].

Постоянная внешняя оценка результатов деятельности педагога через результаты деятельности обучающихся; перманентное реформирование национальных

систем образования, влекущее изменения образовательных стандартов, программ и сроков обучения; увеличение административной нагрузки и количества отчетности; повышенная конфликтность и др., делают педагогическую профессию одной из сложнейших, подверженной многочисленным стрессовым факторам, требующим постоянной мобилизации личностных ресурсов и наличия мотивации на непрерывное профессиональное совершенствование. В тоже время низкие, по сравнению с другими профессиональными группами, система вознаграждения и общественный статус, являются основными причинами, по которым профессия педагога становится малопривлекательной для современной молодежи (Togaman, Celik, 2021 и др.) [27].

В условиях постоянно повышающихся требований к профессиональным и личностным качествам педагога со стороны современного общества, усложнения профессиональной деятельности, текучести педагогических кадров и др. возрастает роль изучения профессиональной мотивации, влияющей на эффективность педагогической деятельности и функционирование системы образования в целом.

Цель исследования: провести сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований по пробле-

ме мотивации профессиональной педагогической деятельности, выявить ведущие методологические подходы и теории, применяемые к ее изучению, основные факторы, влияющие на мотивацию педагогов и эффективность педагогической деятельности.

Отечественный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности

В отечественных исследованиях ведущими методологическими подходами в изучении мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) являются:

- деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, В.С. Ильин, А.Н. Леоньев, С.Л. Рубинштейн и др.), в соответствии с которым существуют отношения взаимного соответствия между структурой деятельности и строением мотивационной сферы, взаимного влияния содержания мотивации на деятельность и специфики деятельности на мотивацию;
- системный подход (В.А. Барабанщиков, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), позволяющий рассматривать МППД как целостную систему с иерархической структурой представляющих ее взаимосвязанных мотивов и целей;
- системогенетический подход (В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, С.Л. Леньков и др.), согласно которому МППД является системообразующим компонентом в структуре психологической системы педагогической деятельности, динамика системы МППД подчиняется принципам системогенеза (одновременности закладки основных компонентов системы, целевой детерминации, иерархизации, неравномерности, гетерохронности и др.);
- метасистемный подход, являющийся эволюционной ветвью развития системного подхода и базирующийся на его методологии (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, В.В. Левченко, С.Л. Леньков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко и др.); метасистемный подход определяет МППД как интегральное личностное образование педагога (морфологическое и операциональное), которое трансформируется в зависимости от педагогического стажа, особенностей выполняемой профессиональной деятельности, социальных ситуаций взаимодействия;
- аксиологический подход (Л.И. Вершинина, М.В. Груздев, А.В. Кирьякова, Е.А. Коростелева, Н.Н. Никитина, И.В. Никулина, И.Г. Харисова, Н.В. Энзельд и др.), согласно которому ценностные ориентации личности являются важнейшим мотивационным фактором, регулирующим и де-

терминирующим МППД и определяющим профессионально-педагогическую направленность личности;

- компетентностный подход (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С. П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, М.А. Холодная, А.В. Хуторской и др.), ориентирует рассматривать МППД с позиции овладения педагогами компетенциями понимать и регулировать свои мотивационные состояния в различных ситуациях профессиональной деятельности, познавать и развивать собственную профессиональную мотивацию.

Ведущим направлением исследований является изучение мотивации различных профессиональных групп педагогов:

- учителей общеобразовательных школ (О.А. Анисимова, Г.А. Виноградова, А.В. Горбушина, О.Г. Дониченко, С.В. Дубровина, И.А. Зимняя, М.В. Каминская, А.П. Кожевина, Н.В. Ключева, С.В. Львова, А.К. Маркова и др.);
- профессорско-преподавательского состава высших и средних образовательных организаций (В.С. Белов, Е.Б. Готина, М.А. Ларионова, В.В. Метеличев, Я.М. Рощина, В.Н. Симоненко и др.);
- воспитателей дошкольных учреждений (О.Ю. Багадаева, Ю.Ю. Гудименко, Т.М. Кожухова, В.Б. Кошкарева, А.В. Лейбина, В.С. Собкин, И.В. Суханова и др.);
- педагогов дополнительного образования (В.А. Гуров, Е.Б. Евладова, Д.В. Зубов, С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, В.Е. Матвеев и др.);
- руководителей образовательных организаций (И.В. Абанкина, АБ. Бакурадзе, В.И. Долгова, С.Н. Махновец, М.Б. Савельева, С.В. Сигалов, А.В. Шеина, Е.Б. Филинкова др.).

В исследованиях находит отражение широкий спектр проблем: структурно-содержательный анализ МППД с позиции выделенных авторами методологических подходов, выявление ведущих профессиональных мотивов педагогов, способов стимулирования мотивации; разработка теоретических моделей профессионального развития (факторных, структурно-содержательных, структурно-функциональных, педагогических и др.) и программ сопровождения педагогов, реализация которых позволяет получить позитивные эффекты в развитии их профессиональной мотивации; выявление взаимосвязи профессиональной мотивации с эмоциональным выгоранием педагогов, их возрастом, стажем работы, уровнем профессионализма, условиями труда, результатами обученности учащихся, участием их в конкурсных мероприятиях и др.; выявление изменений в соотношениях внутренней и внешней мотивациях педагогов под действием организационных факторов, разработка способов управления мотивацией педагогов и

многие другие.

В исследованиях МППД рассматривается в контексте развития профессионализма педагогов, поскольку в процессе профессионализации происходит становление психологической системы профессиональной педагогической деятельности, в составе которой формируется система мотивации профессиональной деятельности. Доказано, что мотивация определяет детерминацию, характер и содержание профессиональной и социальной активности личности педагога, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения целей.

Учеными обоснована значимость мотивации для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов профессиональной деятельности, предложены мероприятия, повышающие мотивацию педагогов и улучшающие функционирование образовательной организации в целом (семинары, психологические тренинги и др.).

Особое внимание уделяется изучению внешней и внутренней мотивации педагогов как определяющим конструктам в системе МППД (Л. М. Ахмедзянова, А.К. Байметов, Н.В. Бойцова, И.А. Виноградова, С. В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, С.В. Львова А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Савенков и др.). К внутренней мотивации относят: удовлетворение процессом деятельности и ее результатами, стремление к профессиональному росту, творческой самореализации в профессии и др., к внешней мотивации - мотивы, не относящиеся напрямую к содержанию и реализации педагогической деятельности (заработная плата, карьерный рост, конкуренция, награды, престиж, избегание неудач и др.). Результаты исследований показали, что между системами внешней и внутренней мотивации существуют сложные отношения взаимозависимости и взаимодействия, например, внешняя мотивация может усиливать внутреннюю мотивацию (высокое вознаграждение может усилить внутренние мотивы, проявляющиеся в стремлении субъекта труда к достижению запланированного результата и интенсивной работе с полной отдачей сил), и, наоборот, при гипертрофированной внутренней мотивации человек может быть увлечен процессом деятельности и получать от него удовлетворение, однако, результат для него становится незначим (феномен власти). Под влиянием окружения внутренняя мотивация (стремление работать на социально значимый результат) может замещаться внешней мотивацией (получение наград, карьерный рост и др.); на разных этапах развития профессионализма мотив стремления к продвижению может входить одновременно во внутреннюю и внешнюю мотивации. Результаты исследований свидетельствуют о том, что оптимальный мотивационный комплекс характеризу-

ется балансом положительных внешних и внутренних мотивов. Доказано, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления смыслообразующих профессиональных мотивов педагога, определяемых как интегральные личностные образования с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), оказывающие наиболее сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности. К таким мотивам можно отнести выделенные А.К. Байметовым, мотивы долженствования, увлеченности преподаваемым предметом, потребности общения с учащимися. Смыслообразующие мотивы характеризуют профессиональную направленность личности педагога, которая проявляется: в интересе к педагогической профессии, потребности в ней (Л.М. Ахмедзянова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); стремлении к профессиональному росту, самоактуализации и самореализации в педагогической деятельности (Л.М. Митина и др.); ориентации на развитие личности обучающихся (Н.К. Клюева А.К. Маркова и др.).

Под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегральным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности.

Согласно мнению ученых (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, Т.В. Разина и др.) в изучении мотивации профессиональной деятельности как сложной психологической системы, наиболее продуктивными являются метасистемный и системогенетический подходы, позволяющие описать динамику МППД в зависимости от особенностей функциональной организации системы.

В исследованиях А.В. Горбушиной и Г.И. Корчагиной (2020) выявлено, что на этапах профессионального развития педагога (стаж до 7-10 лет), под воздействием внешних и внутренних факторов (требований к деятельности, задач личностно-профессионального развития и др.) происходят изменения в системе профессиональной мотивации педагогов. Внутри системы МППД появляются новые цель и задачи, в соответствии с которыми система мотивации перестраивается и видоизменяется для оптимального функционирования. В результате изменяется структура, содержание и иерархия мотивации, система МППД трансформируется, происходит ее системогенез в соответствии с принципами иерархии, целевой детерминации, неравномерности, дифференциации и др.

После преодоления системой МППД кризиса (7–10 лет стажа) изменения в структуре мотивации педагогов происходят по принципам метасистемогенеза (гетерархии, гетерохронности, ситуационной детерминации, цикличности и др.). Авторы приходят к выводу о «нелинейном характере трансформации мотивации педагогов и непрерывности ее развития в системе профессиональной педагогической деятельности» [5, с.696].

Некоторые зависимости между профессиональной мотивацией, педагогическим стажем, этапами развития профессионализма, личностными особенностями педагогов были зафиксированы ранее другими исследователями. Так, например, С.В. Львовой было выявлено, что у трех групп учителей со стажем работы от 0 до 15 лет; от 15 до 30 лет и от 30 лет и выше преобладают разные показатели внутренней мотивации. У группы учителей со стажем работы от 0 до 15 лет - самые высокие показатели направленности на взаимодействие (интерес к совместной деятельности, потребность в общении и др.) и ориентации на задачу (увлечение процессом деятельности, стремление к овладению профессиональным мастерством и др.). В этой группе учителей отмечены такие качества личности, как открытость, доверительность в общении. Для группы учителей со стажем работы от 15 до 30 лет характерно стремление к творчеству, активность в инновационной деятельности. Для группы учителей со стажем 30 лет и выше преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. В этой группе учителей был выявлен выраженный невротический синдром астенического типа [9]. Н.К. Ключева выявила у педагогов со стажем свыше 25 лет такие особенности, как: невосприимчивость к новому, закрытость для контактов, наличие психоэмоционального напряжения, присутствие симптомов эмоционального выгорания [8].

Доказано, что МППД преобразуется на протяжении всего профессионального пути (принцип постоянного переструктурирования системы). Под влиянием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов происходит изменение структуры, содержания и иерархии профессиональной мотивации. Наиболее устойчивыми мотивами являются мотив избегания неудач и мотив удовлетворения от процесса педагогической деятельности.

В исследованиях, проводимых, начиная с 1980-х годов (А.А. Ахтырский, Н.Р. Балынская, М.В. Воробьева, Т.О. Гордеева, М.Ю. Дворникова, Е.С. Журавлева, Н.В. Кузнецова, В. Жулин, Т.И. Петрова, Н.В. Тюмасева, К.В. Терещенко, Ю.М. Фисин и др.), выделены внешние, мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы.

В качестве основных факторов - мотиваторов опре-

делены: заработная плата, справедливость материального вознаграждения; хорошие взаимоотношения с администрацией и коллегами; признание результатов труда; благоприятный психологический климат в коллективе; возможность профессионального роста; материальная база образовательной организации. В качестве демотивирующих факторов: неудовлетворенность стилем руководства администрации; непрозрачная система материальных поощрений; низкая престижность профессии; нервно-психические перегрузки; плохая дисциплина учащихся и их негативное отношение к учебе; отсутствие помощи и поддержки коллег [1,2,4,6,10].

Одним из основных, влияющих на мотивацию педагогов факторов, является стиль руководства администрации образовательной организацией, от уровня развития управленческих компетенций руководителей зависит мотивация педагогов и эффективность деятельности образовательных организаций. Поэтому проблема мотивации непосредственно связана с проблемой управления мотивацией [3].

Для повышения мотивации педагогов в стране сформировались определенные механизмы: система отраслевых наград, включающая присуждение почетных званий («Народный учитель РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Педагогическая Слава» и др.); награждение Почетными грамотами, нагрудные знаками и др.); система повышения квалификации, частично финансируемая из бюджетов регионов и муниципальных образований; дессиминация инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик (конкурсы педагогического мастерства, фестивали педагогических идей, педагогические марафоны и др.); система материального стимулирования; организация методического сопровождения педагогов в образовательных организациях, в системах регионального и муниципального образования и др.

Таким образом, результаты отечественных исследований свидетельствуют о том, что изучение МППД должно осуществляться лично-опосредовано, «сквозь призму общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности педагога», во взаимосвязи влияний внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов [7].

Данные исследований позволяют выстроить научно-обоснованную систему сопровождения педагогов (прогнозировать динамику изменений в системе МППД на разных этапах становления и профессионального развития, своевременно определять признаки кризисных состояний, разрабатывать содержание программ поддержки и сопровождения педагогов), создавать условия для повышения мотивации педагогов с различным педа-

гогическим стажем и т.д.

Зарубежный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности

В зарубежных исследованиях выделяются пять основных направлений в изучении МППД:

1. факторы, влияющие на мотивацию педагогов;
2. взаимосвязь мотивации педагогов с эффективностью обучения учащихся;
3. взаимосвязь мотивация педагогов и мотивации обучающихся;
4. исследование мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин;
5. диагностические инструменты оценки мотивации педагогов (Boylan, Han, Richardson, Watt Yin и др.) [17].

Для проведения исследований широко применяются социально-когнитивные теории мотивации: теория ориентации на достижение цели (Locke, Latham), теория ожидаемой ценности (Atkinson, Eccles), теория самодетерминации – SDT (Ryan, Deci). Теория ориентации на достижение цели позволяет понять, каким образом постановка человеком цели, ее принятие и осознание влияет на его поведенческие стратегии по ее достижению. Теория ожидаемой ценности объясняет: как ожидания и ценности людей влияют на их мотивацию к выполнению определенных задач и действий. Теория самодетерминации (SDT) предлагает три основных компонента (базовые потребности), удовлетворение которых способствует внутренней мотивации: автономия (свобода действий, самостоятельный контроль за своим поведением и деятельностью), компетентность (эффективность деятельности, достижение результатов), и взаимосвязь – установление удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми. Ключевое значение придается потребности субъекта профессиональной деятельности в автономии (самодетерминации), проявляющееся в стремлении к инициативности собственной деятельности и самоконтроле своих действий, т.е. внутренняя мотивация базируется на потребности личности в автономии и компетентности.

Первое направление исследований МППД (факторы, влияющие на мотивацию педагогов) является ведущим во многих странах, поскольку его результаты могут быть использованы в процессе формирования кадровой политики образовательных организаций. Исследования факторов влияния на мотивацию педагогов проводятся с применением теории ориентации на достижение цели и теории ожидаемой ценности и включают: работы, посвященные мотивам, влияющим на выбор карьеры педагога, и исследования, изучающие мотивы, побуждающие педагогов остаться и продолжать профессиональную деятельность, преодолевая различного рода препят-

ствия и трудности.

Результаты многочисленных исследований мотивов, повлиявших на выбор карьеры педагога, разделяются на: внутренние мотивы – любовь к преподаванию, стремление к саморазвитию и т.п.; альтруистические мотивы – желание работать с детьми и подростками, делиться с ними знаниями, служение обществу и т.п.; внешние мотивы – материальное вознаграждение, безопасность работы [14].

Долгое время доминирование внутренних и альтруистических мотивов у студентов рассматривалось в качестве важных показателей их педагогического потенциала. Однако, как показала практика, студенты, поступая на педагогическое обучение с мотивацией, основанной на альтруистических и внутренних мотивах, столкнувшись с реальными трудностями, в первые годы работы покидают профессию, как не соответствующую их представлениям. Поэтому, чтобы лучше понять содержание мотивации на этапе выбора профессии американские специалисты (Pop, Turner) предложили использовать альтернативные типологии мотивов: идентичность (готовность помогать детям, любовь к предмету, личный опыт); убеждения (представления о преподавании и учителях, основанные на взглядах, исходящих от семьи, друзей и средств массовой информации) и др. [20]

Исследования, проведенные со шведскими студентами, обучающимися на трех программах педагогической подготовки, показали, что выбор профессии обусловлен множеством мотивов и необходимо изучить, не только внутреннюю (интенсивную) мотивацию, но и представления студентов о профессии с тем, чтобы на этой основе начинать формировать профессиональную идентичность (Bergmark et al.) [13].

В тоже время, исследования показали, что внутренняя и альтруистическая мотивация имеют решающее значение для продолжительной карьеры учителей в школах Германии, Ирландии, Швейцарии, Норвегии, Кореи, Японии и Китае. Педагоги, мотивированные только внешними факторами, уходят из профессии чаще, чем их коллеги, мотивированные внутренними факторами (Han et al., Qin и др.) [17,22]. Особое отношение к профессии педагога отмечается в Сингапуре: большинство учителей свою профессию считают настоящим призванием, и внутреннее «вознаграждение» от обучения студентов ставят выше внешнего. В качестве основных факторов, влияющих на удовлетворение от работы, по высказываниям сингапурских учителей, являются: небольшая учебная нагрузка, хорошие взаимоотношения с коллегами и руководством учебных заведений. В странах Африки, Юго-Восточной и Западной Азии педагоги основными факторами выбора и дальнейшей работы в профессии определяют: зарплату, гарантию занятости,

общественный статус и продвижение по службе (Putra, Renaldo, Simui et al. и др.) [21, 24]. Можно констатировать, что характер мотивации, влияющей на выбор профессии и дальнейшую работу, зависит от экономической и социокультурной ситуации в стране, различия в характере мотивации педагогов в развитых странах (Германия, Ирландия, Швейцария, Норвегия и др.) и развивающихся (Африка, Юго-Восточная и Западная Азия) вполне очевидны. Учителя могут быть мотивированы или демотивированы также разными социокультурными факторами. Например, ключевые факторы, влияющие на мотивацию учителей в китайской культуре, придающей большое значение образованию и уважению учителей, отличаются от факторов западных культур, в которых высоко ценится индивидуализм.

По результатам международных исследований в большинстве стран, в качестве основных внешних стимулов для привлечения и удержания в школах высококлассных учителей, определены: конкурентоспособные зарплаты и льготы (кредиты, дающие доступ к достойному жилью, пенсия, страхование и т.п.). Эти факторы свидетельствуют о статусе учителей, уважении к ним в обществе и влияют на качество их жизни. В странах, где учителя получают высокую зарплату (Германия, Швейцария, Япония, Корея), зафиксирован большой процент высококвалифицированных учителей и более высокие результаты обучения учащихся, в сравнении с другими странами (Qin и др.) [22].

Кроме внешних факторов, таких как: вознаграждения, льготы, бонусы, общественное признание достижений, карьерный рост, имеют значение такие факторы, как: удовольствие от общения с детьми, от преподавания любимого предмета, радость от участия в обучении студентов, возможность развить новые навыки и повысить свой авторитет на работе. Особое значение педагоги придают уважению студентов и сотрудничеству с ними, высказывания педагогов свидетельствуют о том, что «студенты являются главным источником их профессионального энтузиазма, которого достаточно, чтобы повысить их моральный дух» [23, с.62].

Обучающиеся признаны одним из основных факторов мотивации и демотивации педагогов. Например, исследование демотивирующих факторов преподавателей японских колледжей (Sugino) показало, что пять из семи основных демотивирующих факторов были связаны с отношением студентов (неуважение, невыполнение домашних заданий) [25].

Аналогичные результаты содержатся в исследовании (Akman, Boljat, и др.), проводившихся с преподавателями факультетов государственного университета Турции, учителями турецких, греческих и хорватских школ, где педагоги указали, что низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с этим поведение в классе, являются основным источником стресса и эмоционального выгорания [12,15].

Среди демотивирующих педагогов факторов также названы: большое количество учеников в классе, плохая дисциплина; неуважение со стороны администрации; постоянные изменения образовательных программ и количества лет обучения; большая загруженность заполнением документов; нехватка учебных материалов в классах; ограничение автономии и др.

Положительная взаимосвязь профессионального выгорания учителей (стресс, эмоциональное истощение, цинизм) с такими факторами школьной среды как загруженность работой, неправильное поведение студентов и отсутствие автономии, неоднократно подтверждалась результатами исследований, проведенными на основе теории самодетерминации (SDT), предполагающей, что рабочая среда играет ключевую роль в прогнозировании мотивации сотрудников. В качестве внешних факторов, положительно влияющих на преодоление эмоционального истощения и продолжение работы молодых учителей в школах, определяются поддержка коллег, наставничество и получение практического опыта работы в школе во время обучения будущих педагогов в учебных заведениях.

В 2020 году появились исследования мотивации педагогов в условиях онлайн-обучения в связи с пандемией COVID-19 (Dvir, Schatz-Oppenheimer, Panisoara et al. и др.), свидетельствующие о том, что ситуация с пандемией явилась, с одной стороны, серьезным стрессовым фактором для педагогов, а с другой – предоставила новые возможности для исследований профессиональной мотивации [16,19].

На основе теории самодетерминации (SDT), ученые изучили представления учителей об аффективных и когнитивных реакциях на использование цифровых ресурсов и оборудования. Результаты показали следующее: внутренняя мотивация является более эффективным процессом стимулирования и поддержки действий, чем внешняя мотивация, поскольку она включает в себя более мощные психологические ресурсы, которые помогают поддерживать и направлять деятельность до ее завершения; в тоже время, при отсутствии внутренней мотивации, учителя вполне могут продолжать онлайн – обучение только на основе внешней мотивации (страх потерять работу, стигматизация - не справились с выполнением задач). Был сделан вывод, что профессиональный стресс оказывает смешанное влияние на мотивацию педагогов: отрицательное – на внутреннюю мотивацию и положительное – на внешнюю.

При этом проявления внутренней мотивации зави-

При этом проявления внутренней мотивации зави-

сит от представлений педагогов о самооффективности, т.е. учителя, считающие себя эффективными, способными справиться с поставленными задачами, находят психологические ресурсы для формирования механизмов адаптации и продолжения работы. Если же педагог не воспринимает себя как обладающего самооффективностью, то столкнувшись с трудностями, может отказаться продолжать онлайн – обучение. Ученые пришли к выводу, что стресс и выгорание зависят не только от внешних условий, но и от личностных стратегий совладающего поведения, если у педагога сформированы копинг-стратегии, то стресс может быть успешно преодолен

В рамках второго направления изучения МППД были получены результаты международных исследований, свидетельствующие о взаимосвязи мотивации педагогов с результатами обучения учащихся (Ololube, Agezo, Dolton, Marcenaro-Gutierrez, Akman и др.). Исследования в 39 странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЕСР), показали, что в тех странах, где была выявлена низкая мотивация учителей, учащиеся школ имеют низкую успеваемость и плохие результаты обучения [26]. Также была выявлена взаимосвязь между мотивацией педагогов и стилями обучения, проявляющаяся в том, что автономная мотивация обучающихся связана с продуктивными (ориентированными на ученика) стилями обучения, в то время как контролируемая профессиональная мотивация обеспечивает репродуктивные (ориентированные на учителя) стили обучения. Когда учителя поддерживают автономию учащихся и меньше их контролируют, то учащиеся демонстрируют более высокий интерес к обучению, более высокий уровень внутренней мотивации и самоопределения [17].

В рамках третьего направления исследований (взаимосвязь мотивация педагогов и мотивации обучающихся) выводы сделаны на основе результатов многочисленных исследований, проводившихся в разные годы [18].

Основной вывод заключается в признании релевантности мотивации педагога мотивации обучающихся. Результаты исследований показали, что взаимосвязь мотивации педагога с мотивацией обучающихся проявляется опосредовано, через интерес педагога к предмету преподавания, его глубокое изучение, включая методику преподавания; самооффективность педагога (уверенность в своих профессиональных навыках и способностях справиться с выполнением поставленных задач); ориентацию педагога на достижение целей мастерства (стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности). Каждый из компонентов мотивации педагога положительно взаимосвязан с его преподавательской деятельностью, которая стимулирует развитие учебной мотивации учащихся. Исходя из

полученных результатов, был сделан вывод о том, что профессиональная мотивация педагога является существенной предпосылкой учебной мотивации обучающихся.

В рамках четвертого направления (изучение мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин) были проведены исследования мотивации педагогов, преподающих различные дисциплины (физическое воспитание, иностранные языки, математика, музыка, информатика, технология, профессионально-технические дисциплины и др.) В этих исследованиях были выявлены в основном мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы. Результаты не показали специфических особенностей мотивации педагога в зависимости от преподаваемой дисциплины, в качестве демотивирующих факторов педагоги называли: отношение студентов, давление со стороны руководства, большую загруженность, недостаточную оплату, стресс, эмоциональное истощение. В качестве мотивирующих факторов: интерес к предмету, удовлетворение от преподавания, хорошее отношение обучающихся, уважение со стороны администрации. Как и в других исследованиях были выявлены: взаимосвязь мотивации педагогов с удовлетворенностью работой, карьерным ростом, корреляция с мотивацией учащихся, подтверждена положительная взаимосвязь между автономной мотивацией педагога и стилем обучения (ориентированным на учащихся, или репродуктивным).

Поэтому полученные результаты стали дополнительными к уже имеющимся в других исследованиях. Однако считается, что взаимосвязь между характеристиками конкретной дисциплины и мотивацией педагога может представлять значительную уникальность в аспекте контекстных факторов, определяющих мотивацию, которая, в свою очередь, влияет как на преподавание, так и на результаты обучения [17].

Пятое направление исследований (диагностические инструменты оценки мотивации педагогов) базируется на мнении ученых о том, что профессиональная мотивация педагогов является сложной конструкцией, ее легче измерить, чем понять, поскольку мотивация не наблюдается напрямую, а вытекает из поведенческих проявлений педагога (вербализация, выбор задач, ориентация на цель деятельности и др.). Поэтому большое значение имеет диагностический инструментарий, используемый для оценки профессиональной мотивации педагогов. Ученые отмечают, что во многих исследованиях применяется метод поперечных срезов, а для изучения взаимосвязи между мотивацией педагогов и рядом переменных используются количественные методы в виде стандартизированных вопросников, анкет самоотчета и т.п. При этом данные часто собираются однократно и не дают представлений об изменениях в уровне мотивации.

вазии педагогов с течением времени. Преобладающая традиция изучения мотивирующих и демотивирующих педагогов факторов в основном сосредоточена на ряде влияющих факторов, в то время как дальнейшее углубленное изучение связей между различными переменными игнорируется [18].

По мнению ученых необходимо расширить методы исследования за пределы числовых значений, например, посредством включения методов наблюдения за деятельностью педагогов, интервью, проведения лонгитюдных исследований для изучения форм наблюдаемых взаимосвязей и траекторий их изменения; подбора диагностического инструментария, способствующего выявлению причинно-следственных связей и формулированию объясняющих выводов, например: как автономная мотивация учителя позволяет поддерживать автономию учащихся в обучении, или как вариативность поведения учителей в классе влияет на автономную мотивацию учащихся.

Учеными подчеркивается необходимость в проведении исследований в рамках обогащенных теорий мотивации с целью получения более убедительных доказательств о положительных взаимосвязях мотивации педагогов с другими факторами, например: с мотивацией учащихся, созданием в классах психологического климата, способствующего развитию внимания учащихся и их вовлеченности в процесс обучения и др.

Заключение

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) позволил заключить, что отечественными и зарубежными учеными на различных методологических основаниях проведено большое количество исследований, накоплен, проанализирован и обобщен богатый теоретический и эмпирический материал, интерпретированы полученные результаты:

- в отечественных исследованиях МППД определяется как сложное интегральное, системное, динамическое, личностное образование, имеющее многоуровневую иерархическую структуру, являющееся системообразующим компонентом в психологической структуре педагогической деятельности;
- изучение МППД базируется на фундаментальных методологических подходах (деятельностный, системный, системогенетический, метасистемный и др.), на концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы, в соответствии с которой исследование МППД проводится в тесной связи с характерными особенностями профессиональной деятельности;

- обоснована значимость МППД для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от силы проявления смыслообразующих мотивов;
- доказано, что изучение МППД должно осуществляться лично-опосредовано, во взаимосвязи влияний на личность педагога внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов;
- установлено, что МППД преобразуется на протяжении всего периода работы педагога в профессии, на разных этапах профессионального развития происходит изменение структуры, содержания и иерархии профессиональной мотивации;
- под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегральным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности;
- в зарубежных исследованиях мотивация педагогов определяется как целостный многомерный психологический конструкт, связанный с рядом сложных когнитивных процессов, исследуемый в рамках общих социально-когнитивных теорий мотивации (теория достижения цели, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации);
- мотивация признана важным компонентом профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающим ее эффективность и тесно связанным с рядом переменных в образовании, таких как: реформирование и качество образования, мотивация учащихся, практика преподавания, психологическая удовлетворенность и благополучие педагогов, их вовлеченность в процесс обучения и др.;
- результаты эмпирических исследований свидетельствуют о положительной корреляции мотивации педагогов с более высокой мотивацией обучающихся, их поведением в классе и успеваемостью, с эффективными методами преподавания, продуктивными (ориентированным на учащихся) стилями обучения, удовлетворенностью работой, карьерным ростом, профессиональной идентичностью педагогов;

— для исследования мотивации педагогов учеными отмечается необходимость использования теории мотивации высокого уровня обобщения, приоритет отдавать лонгитюдным исследованиям с включением дополнительных диагностических методов, позволяющих выявить изменения в уровне мотивации педагогов с течением времени под влиянием различных контекстных факторов.

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют об определяющей роли мотивации педагогов в обеспечении эффективности педагогической деятельности. В качестве внешних факторов-мотиваторов, способствующих по-

вышению мотивации педагогов, в разных странах определены: конкурентоспособные зарплаты, общественный статус педагогической профессии, удовлетворение от преподавания, хорошие взаимоотношения с коллегами и с администрацией образовательных организаций, благоприятный психологический климат в коллективе, возможность профессионального роста. В качестве демотивирующих факторов: недостаточная оплата за труд, низкая престижность (общественный статус) профессии, низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с ним деструктивное поведение в классе, большая загруженность документацией, нервно-психические перегрузки, давление со стороны руководства, отсутствие помощи и поддержки коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтырский А.А. Мотивационные смыслы педагогических работников сиротских учреждений / А.А. Ахтырский // Социология и право. 2020. – Т 49. № 3. – С. 48-57.
2. Ахтырский А.А. Тюмасева Н.В. Особенности трудовой мотивации педагогических работников / А.А. Ахтырский, Н.В. Тюмасева // Социология и право. – 2020. – Т.48. – №2 – С.51-61.
3. Баришовец Е.М. Мотивация педагогов как показатель эффективного управления в образовательном комплексе//Государственное управление. Электронный вестник. - 2018. - Вып. 70. - С. 360-379.
4. Воробьева М.А. особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций/М.А. Воробьева, М.А. Дворникова, Е.С. Журавлева, К.В. Терещенко//Педагогическое образование в России. - 2018.- №5.- С.74-80.
5. Горбушина А.В., Корчагина Г.И. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов//Психология. Журнал ВШЭ. 2020. Т. 17. № 4. С.696-718.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021.- Том 26.- № 1.- С. 51—65.
7. Карпов А.В., Карпова Е.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография в 3 т. Т.1: Метасистемный подход/ А.В. Карпов, Е.В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 2018. - 740с.
8. Ключева Н.К. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога//Психология обучения. 2001.- № 5. - С. 1-14.
9. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов общеобразовательного учреждения//Системная психология и социология. 2015. – Т. 15. - № 3. - С. 54-62.
10. Петрова Т.И. Исследование мотивации труда педагогических работников профессиональной образовательной организации//Инновационное развитие профессионального образования. 2015. – С. 73-76.
11. Сергиенко А.Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом// Человек и образование. 2018. – Т.57.- № 4.- С. 184-191.
12. Akman Y. The Investigation of The Relationships Between Organisational Justice, Work Motivation and Teacher Performance// Cukurova University Faculty of Education Journal, 2018, Vol 47, No 1, P.164-18.
13. Bergmark U, Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice//European Journal of Teacher Education, 2018, Vol 41, No 3, P.266-281.
14. Balyer A., Цзкан К. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons// International Education Studies , 2014, Vol 7, No 5, P. 104—115.
15. Boljat I. Motivation for work and burnout of teachers of Informatics, Technical Culture and vocational subjects//Polytechnica:Journal of Technology Education, 2020, Vol 3, No 2, P. 7-18.
16. Dvir N., Schatz-Oppenheimer O. Novice teachers in a changing reality// European Journal of Teacher Education, 2020, Vol 43, No 4, P.639-656.
17. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // Cogent Education. 2016, Vol 1. P.1-18.
18. Kalyar M., Ahmad B., Kalyar H. Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior. Educational Studies 2018. Vol 3, P.91-119.
19. Panisoara I, Lazar I, Panisoara G., Chirca R. Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress// International Journal of Environmental Research and Public Health, 2020, Vol 17, No 21, P.1-29.
20. Pop M., Turner J. To Be or Not to Be . . . a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in A1 Teacher Education Program// Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2009, Vol 15. No 6, P. 683—700.
21. Putra R., Renaldo N. Improvement of teacher satisfaction and teacher performance through commitment, culture organization, motivation, and leadership style of

- teachers in senior high school teachers in rokan hilir district//Jurnal Ilmiah Manajemen. 2020, Vol 8, No 1, P.125-139.
22. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis// Educational Research for Policy and Practice, 2021, No 20. P.1-28.
23. Salifu I., Agbenyega J. S. Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice// MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices May 2013, Vol. 3, No1, P. 58-74.
24. Simui F. Unearthing Motives that Propel Pre-service Teachers Venture into Special Education Career at the University of Zambia//American Journal of Educational Research, 2020, Vol 8, No 9, P.718-726.
25. Sugino T. Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context// Procedia -social and behavioral sciences, 2010, Vol 3, No 8, P.216–226.
26. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. 2005. 13p.
27. Truman C., Celik S. Development of High School Students' Attitude Scale towards Teaching Profession and Students' Attitudes and Professional Values towards Teaching Profession Marmara// Journal of Educational Sciences. 2021, Vol 53, P. 47-68.

© Каитов Александр Пилялович (kaitovar@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет