

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
Институт психолога – педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ТОПАЛОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЕ ОТНОШЕНИЕ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ**

Направление подготовки 37.03.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология трудовой деятельности

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент КГПУ
им. В.П. Астафьева
Груздева О.В.

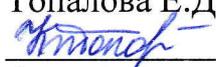

Научные руководители:
к.пс.н., доцент КГПУ
им. В.П. Астафьева
Груздева О.В.


к.пс.н., доцент кафедры
психологии труда и инженерной
психологии СибГУ
им. М.Ф. Решетнева
Лукьянченко Н.В.


Дата защиты

Обучающийся:

Топалова Е.Д.


Оценка

Красноярск 2018

УТВЕРЖДАЮ
Зав. кафедрой Груздева О.В.

« _____ » _____ 20__ г.

ЗАДАНИЕ
на выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР)

Студенту _____ Топаловой Е.Д _____ группы _____ 74-10 _____
Направления (специальности) _____ 37.03.01 Психология _____
Направленность (профиль, специализация, магистерская программа)
Психология трудовой деятельности

1. Вид ВКР: бакалаврская работа
бакалаврская работа/дипломная работа/дипломный проект/магистерская диссертация
2. Тема ВКР Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.
утверждена приказом по университету № _____ от _____
3. Срок сдачи студентом первого варианта ВКР _____
4. Срок сдачи студентом окончательного варианта ВКР _____
5. Исходные данные исследовать особенности ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы
6. Содержание (перечень вопросов, подлежащих разработке в ВКР) проблема ценностей и мотивов в психологической науке, ценностно-мотивационный аспект в профессиональной деятельности учителей, проблема влияния стажа работы на личность и деятельность педагогических работников

7. Перечень графического материала (с указанием обязательных чертежей при необходимости) таблица, гистограммы 5 шт.

8. Консультанты по ВКР с указанием относящихся к ним разделов _____

Дата выдачи задания _____ 20__ г.

Подпись руководителя ВКР _____ / _____ /

Задание принял к исполнению дата _____ 20__ г.

Подпись студента _____

Реферат

Дипломная работа 71 с., слайдов 15, таблица 1, источников 40, приложений 4.

ПРОБЛЕМА-ЦЕННОСТЕЙ И МОТИВОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ, ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ, ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ СТАЖА РАБОТЫ НА ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Бакалаврская работа Топаловой Екатерина Дмитриевны
«Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы», направление 37.03.01 Психология

Цель работы: Исследование особенностей ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.

Объект: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей.

Предмет: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы имеет отличия

Методы исследования: теоретический (анализ литературы по проблеме), эмпирические (диагностические методики): «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э.Мильман), Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б.Орлов), Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения»

Степень внедрения: результаты внедрены в практическую деятельность педагогов МБОУ СОШ № X.

Область применения: «Средняя общеобразовательная школа № X»

Значимость работы: материалы исследования могут быть использованы в системе работы психологического образования педагогов.

Содержание

Введение.....	5
Глава1 Теоретический анализ проблемы ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей.....	8
1.1 Проблема-ценностей и мотивов в психологической науке.....	8
1.2 Ценностно-мотивационный аспект в профессиональной деятельности учителей.....	15
1.3 Проблема влияния стажа работы на личность и деятельность педагогических работников.....	29
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2 Эмпирическое исследование ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.....	34
2.1 Методическое обеспечение и организация исследования.....	34
2.2 Анализ результатов исследования	35
Выводы по второй главе.....	42
Заключение.....	43
Список использованных источников.....	45
Приложения.....	48
Приложение А (обязательное) Иллюстративная часть.....	49
Приложение Б (справочное) Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильмана).....	64
Приложение В (справочное) Методика определения «Педагогические центрации» (А. Б. Орлов)	68
Приложение Г (справочное) Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения»	71

Введение

Педагогическая профессия является одной из самых древних профессий, существующих на Земле. С прогрессом индустриального изготовления и развитием торговли она постепенно становится массовой. Несмотря на изменение формаций, а также изменения в различных сферах человеческой жизни и деятельности, педагогическая специальность регулярно сберегалась и остается значимой.

Основное её различие от иных профессий типа человек-человек» состоит в том, что она принадлежит как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Владея в свойстве миссии собственной работы формирование и перемены личности, учитель призван регулировать ходом ее умственного, психологического, эмоционального, физического развития, формирования ее внутреннего мира. Более того, в взаимосвязи с расширением области педагогической деятельности на сегодняшнее время возникают новые, востребованные обществом, педагогические специальности: учитель-дефектолог, социальный педагог, психолог-воспитатель, организатор внеурочной деятельности и другие.

Ценностно-мотивационная сфера осуществляет регулирующую и стимулирующую функции в жизнедеятельности личности. Она включает в себя как ориентиры, от которых отталкивается в собственном формировании, образа желаемого будущего. Вместе с тем, как отмечают исследователи, ценностно-мотивационная сфера личности выступает личностным ресурсом, который позволяет справляться с преградами на своем пути к достижению целей и предназначается концепцией нравственной оценки поведения человека. Проанализированные нами психологические исследования демонстрируют, что влияние мотивационной сферы на развитие личности существенно увеличиваются с приближением к взрослости и предназначается аспектом зрелости личности. Изучению ценностно-мотивационных аспектов личности специалиста посвящены работы И. В. Абакумова, А. Г. Асмолова, А. А. Деркач, А. А. Бодалева, Л. М. Митиной, Д. А. Леонтьева, В. Э. Чудновского, А. Р. Фонарева.

Все это нехватка изытия и она потребует углубленного рассмотрения сформировавшего отечественного и зарубежного опыта подготовки педагогических кадров высшей квалификации и интенсивного реформирования концепции педагогического образования, в таком случае то что непосредственно связано с введением инновационных технологий, изменением содержания подготовки специалистов, обновлением конфигураций и способов преподавания, а подобным способом так как устоявшихся десятилетиями нравственных общепринятых мерок и других ценностей, определяющих личностно-смысловой аспект профессиональной деятельности педагога. Значимость проблемы ценностно-мотивационной сферы педагога в нынешних обстоятельствах объясняется тем, что она обеспечивает личностное

развитие педагога, профессиональное становление и успешность его деятельности. Анализ диапазона ценностных ориентаций, их динамики, психологических механизмов влияния на ценностно-смысловую сферу личности педагога является значимым с целью оптимизации его высококлассной работы.

Как нам представляется проблема профессионального развития специалиста, в том числе и педагога, считается одной из более значимых в отечественной и зарубежной психологии. Исследователями этой области довольно отчетливо уделены стадии и уровни развития человека как субъекта труда (Е.А. Климов) выявлена специфика профессионального развития на различных стадиях Л. М. Митина, Е. Ф. Зеер, Л. Н. Корнеева, Л. М. Маркова уделены кризисные периоды профессионального становления. К нынешнему периоду довольно основательно исследованы такие аспекты развития операционально-технической и мотивационно-целевой сфер в ходе становления профессионала характерные черты профессионального сознания и самосознания индивида на различных этапах профессионального развития (Е.А. Климов, А. В. Карпов)

Данные изучения педагогической деятельности дают возможность говорить о том, что профессия педагога характеризуется особенной насыщенностью деятельности. В ее контексте совершаются создания и транслирование смыслов, ценностей, смысложизненных стратегий. Исследуя ценностно-мотивационную сферу педагогического работника, ученые анализируют детерминанты профессионализации.

Современное формирование ориентируется на развитие ценностей свободы и ответственности, саморазвития и самореализации, успешности и творчества. Ценностями сегодняшнего образования являются не столько компетенции, сколько развитие конкретных нравственных критериев, актуализация духовных потребностей, развитие мотивационных составляющих познания мира и взаимодействия с ним. Особенность преподавательской работы состоит в том, что она по своей сущности детерминирована индивидуальными ценностями, которые обеспечивают ее сущность и направленность, дают смысл системе профессиональных операций.

Совместно с наличием ряда исследований в области ценностно-мотивационных аспектов, проблема этой сферы педагога на разных этапах его профессиональной деятельности остается еще не до конца изученной. В первую очередь необходимо сказать, что именно роль профессионализма личности в развитии ценностно-мотивационной сферы не до конца представлена как на уровне теоретическом и практическом анализе. Это позволило нам выявить имеющиеся противоречия между уровнем теоретического анализа в сфере личности педагога и действительной необходимостью ее осмысления, а также установления уровня важности в профессиональной деятельности в контексте динамики увеличения и становления с учетом мотивации и ценностных приоритетов.

Цель: Исследование особенностей ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.

Объект: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей.

Предмет: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы имеет отличия

Задачи:

1.Провести теоретический анализ проблемы ценностно-мотивационного отношения.

2.Организовать и провести практическое исследование ценностно-мотивационного отношения.

3.Проанализировать полученные результаты проведенного исследования.

4.Разработать рекомендации по увеличению уровня мотивации.

Базой исследования является коллектив средне общеобразовательной школы № X, в исследовании приняли участие педагоги, общим количеством 25 человек, из которых 6 мужчин и 19 женщин, со стажем работы от пятнадцати и до тридцати лет.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей

1.1 Проблема ценностей и мотивов в психологической науке

Немалый шаг в исследовании трудностей ценностей педагогической деятельности сделан Е.Н. Шияновым [34]. Под ценностями педагогической деятельности он подразумевает средства, которые дают возможность педагогу удовлетворять материальные, духовные и общественные потребности. Установив за основу классификации потребности личности и их соответствия профессии, он выявил следующие разновидности ценностей: ценности связанные с утверждением личности в общественной сфере, удовлетворении необходимости в общении, сопряженные с самосовершенствованием, с самовыражением и прагматические ценности.

Согласно взгляду А.А. Коростылевой, индивидуальной возможности педагога можно рассматривать как концепцию взаимозависимых и взаимообусловленных частей: независимость подбора и операций в рамках педагогической сообразности; компетентная обязанность и семантические возможности равно как комплекс индивидуальных и высококлассных ценностей. Здесь выполнен акцент на педагогах как носителей конкретных смысловых структур и субъекта их формирования [12].

Ценность-это вещественно-предметные свойства явлений, психологические свойства лиц, явлений социальной жизни, означающие позитивные и негативные значения для людей [1].

И.Ф. Исаев приводит следующую классификацию профессиональных ценностей педагога:

Ценности-цели -ценности, выявляющие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности педагога;

Ценности-средства-ценности, обнаруживающие значение способов и средств реализации профессионально-педагогической деятельности;

Ценности-отношения-ценности, обнаруживающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования единой педагогической деятельности;

Ценности-знания-ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе реализации педагогической деятельности;

Ценности-качества – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности учителя: разнообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, выражающихся в специальных способностях: способности к творчеству, возможности спроектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия.

Г.И. Чижакова и В.А. Сластенин отталкиваются от того, что педагогические ценности представляются примерами ориентации сознания и поведения личности и выделяют доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности [2]. Стоит отметить, что в значительной мере этот подход нашел свое отражение в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (авторы А.Я. Данилюк, А.М.Кондаков, В.А. Тишков) [6].

Н.Ю. Гузева, анализируя проблему развития профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педагогического колледжа, делает акцент на три группы педагогических ценностей [25]:

1) Ценности, объединенные с условиями профессиональной деятельности:

- а) «свобода» в педагогическом процессе;
- б) стабильное общение с людьми;
- в) детально расписанный трудовой процесс;
- г) гуманистический характер профессии;
- д) неизменное самосовершенствование;
- е) знание своего предмета;
- ж) уважение и благодарность людей;
- з) творческий характер труда;

2) Ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности: вероятность воздействовать на поведение других людей и обращать их; любовь – взаимоотношение учителя и ученика; возможность передать свое мастерство, знания.

3) Ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой учителя:

- а) наличие перспективы профессионального роста;
- б) продолжение семейных традиций;
- в) соответствие профессии склонностям, интересам;
- г) желание быть в центре внимания людей;

Дж. Хазард и С.Г. Вершловский, анализируя ценностные ориентации российских и американских педагогов, выделили следующие группы педагогических ценностей [25]:

- 1) ценности, обнаруживающие профессиональный статус педагога;
- 2) ценности, представляющие степень вовлеченности личности в педагогическую профессию;
- 3) ценности, отражающие цели педагогической деятельности.

Стоит отметить что, основой выделения педагогических ценностей для авторов стала та удовлетворенность работой и возможность самореализации в профессиональной деятельности, поэтому, на наш взгляд, не отражает всего многообразия педагогических ценностей.

В результате, можно сказать, что под ценностями педагогической деятельности иметь в виду ценности самого педагога, педагогического коллектива, а также установленных ценностей человека, сопровождающих ориентирами в профессиональной деятельности [2].

Работа – личностная ценность, которая должна заключаться не только как материальное благо, но и как духовно-нравственное отношение людей к профессии и осознание важности деятельности педагога.

Учащийся должен представляться в качестве ценности для педагога, учитель должен ценить и уважать любого ребенка и устанавливать перед собой задачу формирования личности.

Свобода – отсутствие помех и следование желаниям, свободный выбор педагогом программы обучения и ее методов преподавания.

Некоторые люди, получившие педагогическое образование, и не осуществившие себя в какой-либо другой сфере деятельности, идут работать по профессии, никак не из-за любви к этому делу, а вынужденно, и тогда ценностью их педагогической деятельностью, будут являться деньги и материальное благополучие.

К групповым ценностям, как ценностям педагогического коллектива относится справедливость, так как педагоги должны правильно относиться к возникшим ситуациям в коллективе, решать проблемы, потому что педагог, уча детей справедливости, сам должен быть для них примером [4].

Профессиональный труд может показываться ценностью для педагогов. Творческий характер труда, любовь и привязанность к работе с детьми. Учитель профессионально готов, если он обладает педагогическими знаниями, умениями, профессионально значимыми качествами, затрагивающими как познавательную, так и мотивационную сферы.

Научное образование может быть ценностью, ведь оно позволяет развиваться педагогу, осуществлять себя, научно-познавательный интерес педагога является «пусковым механизмом» для развития познавательной активности ребенка.

Культура представляет собой совокупность достигнутых в процессе исследования мира материальных и духовных ценностей, с помощью которых общество интегрируется, поддерживает функционирование и взаимосвязь своих институтов.

Социальными ценностями педагога выступают общечеловеческие ценности (истина, доброта, красота), они имеют значение для всего человечества, направлены на развитие духовности, свободы, равенства между всеми членами общества [4].

Таким образом, можно сказать что, педагог немаловажная фигура образовательного процесса, и от него зависят ценностные ориентации детей. В настоящее время очень важно, чтобы педагог верно подчеркнул систему педагогических ценностей, потому что они играют важную роль в формировании личности педагога, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают интересы и поведение свойственной ему предписания и мотивацию в сфере педагогической деятельности [1].

Основной целью профессиональной подготовки учителя становится развитие профессионально-педагогической направленности студента и его готовности к педагогической деятельности в современной

общеобразовательной школе. Результатом подготовки должно стать осознание студентом сущности своей профессии как деятельности, направленной на целостное формирование каждого ученика.

В данных условиях современной образовательной парадигмы формирование целостной личности специалиста требует повышения интереса внимания к формированию ценностей профессиональной деятельности. Под ценностями педагогической деятельности понимаются те ее особенности, которые дают возможность учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно важных гуманистических целей [9].

В работах В.А. Сластенина замечается научное представление о сущности и творческом характере педагогической деятельности, об главных направлениях профессионального становления личности учителя, о путях его самовоспитания и самообразования. Ученый создал концепцию структуры педагогической деятельности исходя из личности учителя. Он анализирует личность учителя как целостное образование, логическим центром которого является мотивационная сфера, обуславливающая социальную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

Изменение ценностных ориентаций образования требует возрастание потребностей общества в мыслящих, думающих, творческих педагогах. Работа учителя, согласно суждению А.Б.Романчук, это сложный по своему психологическому содержанию труд, требующий от человека развитого педагогического мышления, понимания творческого характера педагогического труда, крепких и устойчивых интересов, знания законов детства, теории и практики обучения и воспитания, вступления в педагогическую деятельность, основу которой назначают личностные качества учителя, его мотивационно-ценностное отношение к ней [2].

Таким образом, ценности педагогической деятельности это те особенности, которые позволяют удовлетворить свои потребности и назначаются тем ориентиром в его социальной активности, устремленной на достижение поставленной цели. Ценности тонким образом связаны с отношением личности, показывает Е.С. Кузьмин [2]. Субъективно ценность есть указание, отношение личности, а объективно она отражает ее направленность.

Во многочисленных исследованиях А.Ф. Шиян, В.А. Якунин профессиональная направленность обуславливалась по уровню удовлетворенности учителей педагогов, показателем которой в свою очередь является успешность педагогической деятельности. В данных исследованиях, было установлено, что высокие достижения в педагогической деятельности более всего возможны у лиц, которые обладают высоким уровнем развития интеллекта, большей общительностью и эмоциональностью, развитыми нравственными ценностями, высокой требовательностью к себе и другим, наиболее значительным уровнем самоконтроля и самоорганизации, повышенной социальной и профессиональной активностью.

Ученые В.А. Сластенин, Е.И. Артамонова аргументированно считают, что одной из главных задач современной педагогики является раскрытие гуманистического потенциала педагога как профессионала. Это разрешает исследовать процесс развития специалиста через детерминацию ценностно-смыслового отношения личности к учебной деятельности, образу профессионала и своему наличному духовному потенциалу.

Изменение ценностей, смысла, сути образования как способа становления человека в культуре требует потребность поиска назначения учителя в этой системе, определения ценностных ориентаций его профессиональной деятельности. «Экзистенциальные смыслы современного образования становятся в нем главными, приобретают статус целей и ценностей, – отмечает Ю.В. Сенько [27, с. 78]. Аксиологическое соответствие педагогического образования вызов времени предполагает присутствие в нем самом ориентиров для поиска его участниками своего направления. Из этого следует, что ценностями в образовании должны стать, прежде всего, субъекты педагогического процесса, которыми выступают как личность педагога, так и личность обучающегося.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что существенным ведущим компонентом в структуре личности является система мотивов, определяющая поведение личности, ее направленность. Но, чтобы ценность воодушевляла к активной деятельности, мало достичь ясного представления о ней. Ценность может приобрести побуждающую мотива деятельность в том случае, если она, с одной стороны, интериоризована преподавателем, с другой стороны, если педагог умеет четко сформулировать цели своей деятельности, находить эффективное средство их реализации, правильно и вовремя контролировать, оценивать и корректировать свои действия. Рост социальной активности учителя зависит от того, как он отвлекает ценности педагогической деятельности, что ищет он в процессе ее реализации, какое место отводит им в жизни.

Исходя с вышеизложенного, мы полагаем, что сущность развития ценностного отношения педагога к своей деятельности заключается в переходе, трансформации структурных составляющих профессионализма как общественно значимых ценностей в личностные и реализации их в деятельности. Став личностно важными, эти ценности выдаются как внутренние регуляторы деятельности учителя. В результате этого, ценностное отношение выдается как высший уровень отношения учителя к своей педагогической деятельности.

Современная модель образования организовывается на основе признания приоритета личностных образовательных ценностей. Личностно образовательный подход абсолютной ценностью образовательного процесса анализирует целостную личность учащегося в единстве его когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих сторон. Совершенно очевидно, что целостная, многосторонняя, творческая, активная личность может быть выработана лишь в условиях целостного педагогического процесса.

Преследуя цель формирования гуманной, демократической, нравственной, высокоразвитой личности, педагоги-исследователи накопили большое количество работ, связанных с обновлением содержания образования (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В.С. Леднев), вступлением современных личностно-ориентированных образовательных технологий и моделей воспитательной системы школы [32].

В условиях личностно-ориентированного образования на первый план представляется ценностный подход к ребенку, его увлечениям, способностям, и возможностям. Из этого следует понять, что познания учителем места и роли ученика в целостном педагогическом процессе, формирование условий для его саморазвития. Согласно взгляду, современных психолого-педагогических концепциях личность ребенка вырабатывается и создается в процессе интенсивной и совместной деятельности.

Организация эффективной совместной деятельности субъектов педагогического процесса является одним из важнейших функций преподавателя. Неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя должно стать стремление формировать гуманистические отношения с учащимися и между ними. Гуманистические отношения -это отношения педагога к ученику как обладателю неповторимой совокупности личностных качеств, с которыми необходимо считаться в процессе совместной деятельности.

Потребность гуманных отношений между учителем и учащимися, в основе которой лежит уважение к личности учащегося и вместе с тем наибольшая требовательность к нему, также выступают одним из существенных показателей ценностного отношения учителя к профессиональной деятельности. Данное правило отношения педагога и воспитанника исторически утвердился, обосновал свою целесообразность и нужду в теории и практике воспитания. Именно гуманизм, безграничная любовь к детям были основным профессиональным кредо и секретом успешной профессиональной деятельности таких великих педагогов, как Ш.А. Амонашвили, В.В. Сухомлинский, Я. Корчак, А.С. Макаренко.

А.Н. Леонтьев определяет мотив так: «В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть установлен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функцию, то есть становится мотивом» [21, с. 368].

Ж. Годфруа обуславливает мотив как «суждение, по которым субъект должен действовать» [32, с. 57].

Х. Хекхаузен, определяя мотив, указывает на «динамический» момент направленности действия «на определенные целевые состояния, который автономно от их специфики всегда содержат в себе динамический момент и которого субъект пытается достичь, какие бы разнообразные средства и пути к

этому ни вели». По-другому говоря, мотив постигается как «желаемое целевое состояние в рамках отношения «индивид – среда».

Если, разбирая потребности, человек дает ответ на вопрос, почему он действует или не действует установленным образом, то при анализе мотивов дается ответ на вопрос «зачем».

По мнению А.Н. Леонтьева, генетически отправным для человеческой деятельности является расхождение мотивов и целей. В отличие от целей, мотивы актуально не осознаются субъектом. При этом они находят свое психическое отражение в форме эмоциональной окраски действий, то есть сообщают влиянию личностный смысл.

Вырабатывание человеческой деятельности приводит к раздвоению функций мотивов. Одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл, другие выполняя роль побудительных факторов, лишены смыслообразующих функций (мотивы – стимулы).

Для человека устремляется не одним доводом, а их совокупностью. При этом можно выделить внутренние мотивы и внешние мотивы. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации. Совокупность внутренних и внешних мотивов назначенным образом организуется и собирает мотивационную сферу личности. Главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности – отношения иерархии мотивов.

А. Маслоу выстроил иерархию мотивов по уровню их приближения к удовлетворению витальных потребностей. В основе иерархии лежит необходимость поддерживать физиологический гомеостаз; выше – мотивы самосохранения; далее – уверенность, престижность, любовь. На вершине иерархии – познавательные и эстетические мотивы, ведущие к развитию способностей и самоактуализации личности.

Иерархия фундаментальных потребностей (по А. Маслоу):

- физиологические (пища, вода, сон);
- безопасность (стабильность, порядок);
- любовь;
- уважение;
- потребность в самоактуализации (развитие способностей).

А.Н. Леонтьев полагает предоставленную попытку построения иерархии неудачной. Он считает, что иерархические связи между мотивами являются абсолютными и устанавливаются формирующимися связями деятельности субъекта. При этом смыслообразующие мотивы всегда занимают более значительное место в иерархии мотивов [32].

Таким образом, следует выделить важнейшие ценности профессиональной деятельности учителя:

- ценностное отношение к своей профессиональной деятельности;
- ценностное отношение к личности ребенка как уникальной индивидуальности, субъекту деятельности, общения и межличностных отношений;
- осознание социальной важности профессии педагога;

- ценностная ориентация на творчество в профессиональной деятельности;
- ориентация на формирование неограниченности человеческой личности, его субъектности и активности;
- ориентация в своей профессиональной деятельности на общечеловеческие ценности как добро, любовь, красота, здоровье, культура, духовность.

Рассмотрев проблему ценностей и мотивов можно сказать, что этой проблемой занимались многие ученые. Но отдельная тема состоит в связи с особенностями профессиональной мотивации педагогов обусловлена она модернизационными процессами в образовании.

1.2 Психологические особенности работы учителей

В последнее время при исследовании проблемы эмоционального выгорания учителя и педагога часто попадают в группу людей, особо подверженных этому психологическому недугу поистине, хорошо известно, что педагоги часто имеют слабую нервную систему, что они бывают эмоционально несдержанные, быстро устают и имеют небольшой порог утомляемости. Помимо этого, часты случаи, когда молодые специалисты, намеревающиеся, что они смогут эффективно обучать и даже в корне предать существующую систему образования, начинают работать педагогами, однако через короткое время от их надежд и мечтаний не остается и следа. Более того, они нередко проявляются самыми либеральными, самыми жесткими и неосновательно строгими учителями, сетующими на плохих учеников и неудовлетворительные условия профессиональной деятельности. Если к этому добавить, что у существенного числа педагогов проблемы в личной жизни, связанные как с супружескими, так и с детско-родительскими отношениями, то становится несомненным, что проблемы психологических особенностей, обучающихся требуют своего решения в рамках задач построения эффективного обучения.

Если не предаваться в личностные особенности педагогов, а ограничиться психологическими характеристиками, имеющими прямое отношение к профессиональной позиции обучающего, то можно отметить три аспекта [14].

Более двадцати лет назад в одном из первых исследований, посвященных вопросам профессиональных коллективов, педагогический коллектив был отмечен как один из самых деструктивных, который не только не помогает решать профессиональные задачи, но всяко разное препятствует построению эффективного обучения.

Специалистам по психологии хорошо известен феномен педагогического коллектива, когда с виду все очень любят и поддерживают друг друга, а отношения имеющиеся внутри группировки нестабильны из-за того, что их члены и участники все время меняются. Таким образом, один коллектив

поддерживает собственного руководителя, но по-разному препятствует и даже мешает деятельности содержательного лидера. Но при этом даже при небольшом изменении условий некоторые члены этой команды могут присоединиться к содержательному лидеру и стать оппозицией директору. В ряде ситуаций педагогический коллектив на определенное время объединяется, к примеру, когда возникает общий «враг» в виде какой-то комиссии, нового администратора или родителей, которые начинают препятствовать работе педагогам. Самое интересное, что в этот период в таком образовательном учреждении качественно меняется в лучшую сторону и уровень организации и проведения педагогического процесса. Как только ситуация стабилизируется, единый враг исчезает или приобретает какие-то общие доводы с кем-либо из коллектива, то меняются и взаимоотношения, и качество образования.

Если попытаться рассмотреть, что служит причиной затяжных разногласий в педагогическом коллективе, то выясняется, что они, как правило, связаны не с профессиональными, а с личными интересами и особенностями педагогов. Даже тогда, когда вроде бы отрицание одного учителя другим связано с пропагандируемым одним из них теоретическим направлением, определяющим особенности преподавания, то в реальности оказывается, что «теоретический» подход лишь положил начало конфликту, а его затяжному характеру способствовала индивидуальная неприязнь.

Можно сделать вывод, что характер взаимоотношений педагогов в значительной степени обуславливается их личностными характеристиками [14]. Именно поэтому первое условие к психологическим особенностям обучающихся и одновременно условие, позволяющее создать команду единомышленников, команду, которая является командой не потому, что ее члены совместно работают, а по общему решают задачи, - способны к содержательному общению.

С одной стороны, содержательное общение подразумевает, что субъект не имеет проблем в осуществлении личностного общения. С другой стороны, для его реализации необходимо, чтобы партнеры воспринимали решаемые в процессе их профессиональной работы проблемы как общие. В таком случае их содержание будет общим. Применительно к ученикам это означает, что несмотря на преподаваемые дисциплины и на то, учит ли тот или иной педагог конкретного ученика, в педагогическом коллективе решаются общие задачи, связанные с обучением и развитием обучающихся. В этом случае содержание профессиональной работы педагогов станет определять их общение и взаимодействие друг с другом.

Таким образом, первая отличительная черта обучающихся связана с их способностью к содержательному общению и взаимодействию друг с другом. Только в этом случае имеют шансы возникнуть педагогические команды, организующие развивающую образовательную среду и обеспечивающие разностороннее и непрерывное образование.

Второй психологической особенностью обучающихся является их способность управлять и контролировать профессиональную позицию.

Исследование отличительных черт профессионального самосознания субъекта и его профессиональной позиции показало, что они непосредственно объединены с его индивидуальной позицией и целостным самосознанием. При этом педагог распоряжается своим профессиональным самосознанием и образующейся с помощью личностной позиции. То есть профессиональная позиция меняется и контролируется личностной позицией субъекта. Только в этом случае можно говорить о профессиональном росте и повышении квалификации, только тогда профессиональная позиция не мешает человеку в его личной жизни.

Однако, как показывают результаты исследований, у существенного количества обучающихся происходит обратное: их личностная позиция начинает испытывать давление со стороны педагогической. Это приводит к тому, что в повседневной жизни обучающиеся все равно ведут себя как педагоги. Они регулярно и без повода учат и воспитывают окружающих, реагируют на возникающие ситуации с педагогической точки зрения, в конечном счете начинают воспринимать себя только как учителей. Именно по этой причине они часто бывают несчастливы, имеют конфликты и проблемы со своими супругами и не могут найти общего языка с родными детьми.

Крайне схожи с учителями и доминирующей педагогической позицией те обучающиеся, у которых профессиональная и личностная точка зрения никак не отличаются. Они таким образом, как и педагоги, описанные ранее, принимают себя только в качестве обучающихся. Данное зачастую оказывает большое влияние на то, что они бессознательно занимают позицию «сверху» по отношению и к обучающимся, и даже к своим коллегам. Во многих случаях конфликты в педагогических коллективах бывают связаны именно с тем, что на позицию «сверху» начинают претендовать несколько педагогов. В отличие от учащихся, у которых основную значимость представляет педагогическая точка зрения, учителя с единой, неразделенной позицией имеют очень большие проблемы в общении в силу отличительных черт формирования эмоциональной сферы. В случае если первые в убеждении могут посочувствовать другому и на некоторое время «забыть» о своей педагогической точке зрения, хотя и с некоторым волевым усилием, то вторым все человеческое просто оказывается чуждо.

Среди педагогов можно встретить и тех, у кого профессиональная и личностная позиции недостаточно соприкасаются. Если вспомнить учительницу из фильма Р. Быкова «Внимание, черепаха», то она по дороге в школу шла легкой походкой молодой девушки и была одета в короткую юбку и шегольской берет. Перед входом в школу, одернув юбку до нужной длины и превратив берет в классический головной убор, она даже меняла походку. Теперь в ней ничего не выдаст молодости, хорошего настроения, радости весне. Она превращается в типичную, по ее мнению, учительницу, которая не имеет возраста, не обращает внимания на погоду, не занимается собственной внешностью. И если в одной ситуации все окрашено личностной позицией, в другой-подчиняется профессиональной позиции.

Такие педагоги, в отличие от обучающихся из предыдущих групп, более счастливы и благополучны. В реальной жизни они начисто забывают или стараются забыть то, что являются педагогами. Однако при большей эффективности такого сочетания профессиональной и личностной позиций нельзя не отметить, что педагоги в этом случае часто имеют невысокий уровень квалификации. Кроме того, им весьма сложно увеличить свой уровень, так, как и при реализации профессиональной позиции, и в ситуациях, где они выступают учениками, они ограничиваются лишь особыми организованными занятиями, никак не включая материал обучения в реальную жизнь.

Третий подход психологических особенностей педагогов связан с их особенностью к обучению и самообучению.

Описание способности к обучению целесообразно начать с факта, который был получен в результате одного психологического исследования, посвященного проблемам личностной готовности детей к школьному обучению [18].

Детей старшего дошкольного-младшего школьного возраста, с одной стороны, обучали определенным умениям и навыкам, а с другой стороны, просили научить взрослого складывать из бумаги кораблик, который они хорошо умели делать. Оказалось, что хорошо учиться могут лишь те дети, которые имеют все шансы научить взрослого изученным ими навыкам.

В случае если ребенок слабо воспринимал задачу обучения, не мог найти способ решения задачи и никак не принимал помощь взрослого для выполнения задания, он, как правило, не мог объяснить «обучающемуся» взрослому, что и как надо делать и для изготовления кораблика, не видел ошибок, умышленно совершаемых его учеником, не контролировал полученный в ходе обучения результат.

По отношению педагогов к собственной учебе их можно условно разделить на четыре категории [18].

Первые весьма охотно обучаются, стараются использовать все возможности для посещения различного рода курсов, знакомства с новыми технологиями. Но, несмотря на свою любовь к обучению, они практически не применяют новые знания и умения в практике. Это связано с тем, что в некоторых случаях обучение только внешне является обучением, по своему психологическому содержанию обучением не являлось. Применительно к данной категории педагогов обучение не ведет к изменениям в их сознании и самосознании. Обучение для них является некоторым развлечением, сравнимым с чтением книги, содержание которой забывают, как только заканчивают чтение. Даже если содержание и не забыто, оно оказывается никак не связанным с повседневными профессиональными задачами педагога.

Вторая категория также весьма охотно учится и, в отличие от своих коллег, имеющих отношение к первой категории, они очень активно используют полученные знания в профессиональной деятельности. Они каждый год внедряют инновации, при этом часто одни становятся непосредственно прямо противоположными другим. Как правило это очень

увлекающиеся люди, которые под влиянием обучения постоянно меняют свои взгляды на учащихся, предмет обучения, задачи. Им характерно не просто включать новые методы в процесс обучения, но и в собственных манерах объяснения поведении, даже в стиле одежды копировать тех, кто представил их с этими методами.

При всей привлекательности данной группы педагогов следует выделить, что у них зачастую случаются серьезные проблемы с педагогической квалификацией, поскольку они не повышают уровень своей педагогической деятельности, а постоянно его меняют. Кроме того, педагоги данной категории слабо ощущают своих учеников, испытывают трудности в формировании совместной с учащимися деятельности.

К третьей категории принадлежат люди, которые не просто не любят учиться, а испытывают муки, если им предстоит хоть на короткое время выступить в роли учеников. Эти педагоги откровенно предполагают, что никакие новые технологии, психология или игровые методы обучения не могут помочь им в профессиональной деятельности. Они любят обращать внимание к своему большому опыту или опыту своих близких, рассказывают многочисленные эпизоды, когда им удалось научить абсолютно необучаемого ученика, хвастаются придуманными ими способами и методами управления и контроля обучающихся. Им свойственно жаловаться, на то, что год от года ученики становятся все хуже и хуже, что раньше к обучающим было гораздо лучшее отношение, что только они могут справиться с нелегким делом обучения.

К последней четвертой категории относятся педагоги, количество которых в некоторых образовательных учреждениях крайне невелико. Они стараются найти в обучении ответы на вопросы, возникающие у них в процессе осуществления профессиональной деятельности. Кроме того, они стараются обучаться не только в процессе специальных курсов, но и изучая специальную литературу, анализируя случаи и ситуации из фильмов и спектаклей, привлекая к своей работе собственные интересы и увлечения.

Если вернуться к проблеме эмоционального выгорания, которой бывают подвергаются многие педагоги, то можно сказать, что те, кто умеют содержательно общаться, управлять и контролировать свою профессиональную позицию и способны к обучению и самообучению, владеют искусством педагогики и не только не утрачивают своей эмоциональной основы, но и имеют необходимые условия для ее развития и совершенствования. Независимо от того, кого учат эти педагоги (ребенка дошкольного возраста или студента), они и в своей профессиональной деятельности, и личной жизни детерминированы будущим, а не жалуются и не горюют об окончательно ушедшем идеальном прошлом. Они овладевают новыми для себя видами деятельности с тем, чтобы стать реальными партнерами своим ученикам, чтобы их педагогика стала подлинной педагогикой сотрудничества.

Психологический портрет любого учителя, как показывает И.А. Зимняя включает следующие структурные элементы: индивидуальные качества

человека, т.е. его особенности, как индивида - темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, т.е. его особенности, как личности - социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества; статусно - позиционные особенности, т.е. особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально - предметные), внешне поведенческие показатели [24].

Педагогическая профессия относится к типу «Человек - Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими свойствами человека: стабильно хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека; быстро понимать намерения, настроения других людей; быстро разбираться во взаимоотношениях людей; хорошо помнить и держать в уме знания о личностных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, создавать условия для удовлетворения потребностей людей; умение слушать и выслушивать; уверенность, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; широкий кругозор; коммуникативная культура; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции. Перечисленные Е.А. Климовым качества и способности определяют вектор направленности личности педагога на личность учащегося, как на субъект образовательного процесса [17].

П.Ф. Каптерев выделял специальные и личностные свойства педагога. К специальным свойствам им отнесены объективные специальные свойства: научная подготовка учителя и субъективные специальные свойства: преподавательское искусство, личный педагогический талант, творчество. К личностным свойствам были отнесены беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. И. А. Зимняя отмечает, что характеристику педагогических свойств по Каптереву можно считать одной из первых попыток структурного представления субъектных свойств педагога.

Субъектность в частности субъектность педагога - это интегральное качество личности профессионала, отражающее его личностные и психологические особенности, проявляющееся в наиболее высоких и значительных результатах его деятельности. По мнению В.А. Петровскому субъектность человека это свойство детерминации его бытия в мире. «Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» [23, с. 134].

В.А. Петровский отмечает, что быть личностью, значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные контакты с миром. Е.Н. Волкова разрабатывая концепцию субъектности педагога и развивая в ней положения В.А. Петровского, показывает, что субъектность - это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем,

способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю [23].

По мнению В.А. Петровского быть личностью - значит быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает, как деятель [23]. Субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Е.Н. Волкова отмечает, что особенность субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности.

Быть личностью - это быть субъектом общения, где формируется то общение, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. «... быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированности человека в жизни других людей» (В.А. Петровский). Другой выступает необходимым условием развития субъектности, человека. Е.Н. Волкова подчёркивает, что качество субъектности другого - выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности человека. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия.

В.А. Петровский отмечает, что быть личностью означает быть субъектом самосознания. Это включает в себя самооценку, осознание собственной уникальности, способность и стремление к развитию собственного «Я» [19]. Он внедряет важное для психологии понятие «отражённой субъектности». Подлинный субъект является субъектом не только для самого себя, но и, вместе с тем субъектом своего бытия для другого. Важность этого утверждения заключается в том, что если у педагога не сформировано качество субъекта, то он и не воспринимается учащимися, как субъект собственного бытия, а, следовательно, лишается возможности оказывать влияние на формирование качеств субъекта у учащихся. Важным является и обратное положение, выдвинутое Е.Н. Волковой: отношение человека к себе как к деятелю, предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования, и, что особенно важно, предполагает совершение поступков, предопределённых данным признанием.

Таким образом, является важным рассмотреть психологические и личностные особенности педагогов через призму субъектности - субъекта деятельности, субъекта общения и субъекта самосознания. Выделенные компоненты субъектности педагога отражают его профессиональную деятельность. Проблему субъектности педагога рассматривали ученые такие как В.В. Давыдов, Г.А. Ковалёв, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и В.А. Крутецкий, а Б.Д. Эльконин особое внимание уделяют рассмотрению способностей, а

А.К. Маркова - рассмотрению умений в структуре субъекта педагогической деятельности [19, с. 78].

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. В структуре субъекта педагогической деятельности выделяются перцептивно-рефлексивные и проективные (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские) способности.

Перцептивно-рефлексивные способности - возможность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических изменениях. Они описываются чувством объекта, связанным с симпатией чувством меры или такта, чувством причастности.

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения. Они гарантируют накопление информации учителем о своих учениках и о самом себе. К данному блоку относятся дидактические возможности - способность передавать учебный материал, преобразовать и приспособить его, организовывать и направлять познавательную динамичность учащихся и академические способности к соответствующей области наук, к ведению исследовательской деятельности.

Проектировочные способности выражаются в способности представить конечный результат каждого этапа обучения. Педагогическое воображение - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанным с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении предсказывать развитие тех или иных качеств учащихся.

Конструктивные способности выражаются в формировании творческой рабочей атмосферы общего сотрудничества, деятельности, в восприимчивости к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

Коммуникативные способности выражаются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Значимым аспектом коммуникативной культуры учителя является наличие педагогического такта.

Организаторские способности выражаются в селективной чувствительности к методам организации учащихся в группе, в обеспечении возможностей для самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной работе педагога.

Организация собственной деятельности подразумевает способность грамотно планировать и контролировать её.

Выделяется несколько педагогических умений, которые входят в педагогические способности, устанавливая индивидуально-психологические особенности учителя и характеризуют его, как субъект педагогической деятельности. К этим умениям относятся:

Умение заметить в педагогической ситуации проблему и оформить её в варианте педагогической проблемы с ориентацией на учащегося, как на активного развивающегося участника образовательного процесса, имеющего свои мотивы и цели. Умение гибко перестраивать цели и задачи, в зависимости от изменения педагогической ситуации, предвидеть близкие и отдалённые результаты решения педагогических задач.

Способность работать с содержанием учебного материала, расширять и развивать его, определять межпредметные связи. Умение принимать во внимание психологические особенности учащихся, предугадать возможные и типичные затруднения, отталкиваться от мотивации самих учащихся при планировании и организации образовательного процесса, расширять поле для самоорганизации учащихся, простраивать индивидуальные программы. Умение выбирать и применять сочетания приёмов и форм обучения, сравнивать и обобщать педагогические ситуации и сочетать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам.

Возможность использовать психолого-педагогические знания, передовой педагогический опыт. Умение соотносить трудности учащихся с недочётами в своей работе, видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, исследовать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей, планировать дальнейшее развитие своей педагогической деятельности. Е.Н. Волкова показывает, что основными компонентами субъектности педагога являются преобразующая, осознанная, целенаправленная активность; способность к рефлексии; потребность в осуществлении свободного выбора и готовность нести ответственность за него; отношение к себе, как к уникальному субъекту невоспроизводимому во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни; понимание и принятие другого; стремление и способность к саморазвитию.

Таким способом, педагог, равно как субъект педагогической деятельности изобретательно и стремительно реорганизует педагогическую обстановку, учебные программы. Свободно отбирает и сочетает сущность создания, образования, методы и фигуры обучения получая на себя обязанность за собственный выбор. В базе целеполагания подобного подбора располагается обучающийся - его возможности, круг интересов, потребностей. Педагог осознает и принимает индивидуальные психологические особенности каждого ребёнка, проявляющиеся в ходе обучения, учитывает его мотивы и цели, воспринимает учащегося, как субъекта образовательного процесса. Отношение педагога к ребёнку, как к субъекту образовательного процесса не декларируется, а действительно отражается в повседневной деятельности. Он подвергает рефлексии все аспекты собственного педагогического труда. Принимает индивидуальность и уникальность собственного педагогического стиля. Необходимым условием считает собственное профессиональное саморазвитие.

Возвращаясь к вопросам профессионального осознания педагогов можно отметить, что проблемы ограниченной предметной профессиональной установки и субъект-объектного отношения к учащимся обусловлены малой сформированностью у педагогов качеств субъекта профессиональной деятельности. Проблема узко предметной профессиональной установки заключается в том, что многие педагоги нацелены, в основном на качественное обучение своей учебной дисциплины, не принимая во внимание при этом особенности психологического состояния, интересов, потребностей учащихся, возможностей воспитательного аспекта образовательного процесса. Как правило, у таких учителей слабо развиты перцептивно-рефлексивные способности, а в каждой педагогической ситуации они видят и исследуют только аспекты обучения. Проблема субъект-объектного отношения к учащимся заключается в том, что деятельность учителя направлена не на собственно личность учащихся, а лишь на его познавательные возможности, как на основу с целью формирования знаний. У таких педагогов никак не сформирована ориентация на ученика, как на активный равноправный субъект образовательного процесса, имеющего свои мотивы и цели, интересы и потребности.

Педагогическое общение, если отталкиваться от дословного значения греческого слова «педагог» - «ведущий ребенка», в самом общем смысле означает общение воспитателя с воспитуемым с целью активизировать процесс развития последнего [18]. Сложно поделить педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие. С одной стороны - педагогическое взаимодействие есть ни что иное, как составная часть педагогической деятельности. В самом процессе, в рамках любого урока совершается взаимодействие педагога и учащегося. В данной логике, приведённое ранее исследование педагогических способностей и умений определяет педагога и равно как субъекта общения. С другой стороны, многочисленные научные работники устанавливают основную главную, стержневую позицию педагогического общения в структуре педагогической работы. По словам В.А. Кан-Калика [18, с. 85] «В педагогическом процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания. Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности. Но есть такие виды труда, где оно из фактора, сопровождающего деятельность, сопутствующего ей, превращается в категорию кардинальную, профессионально значимую. Иначе говоря, общение выступает уже не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Именно функционально и профессионально значимым является общение в педагогической деятельности».

В педагогическом общении как своеобразной фигуре взаимодействия взрослого и ребёнка проявляется ориентация доминирования, или мотив власти. Это связано с тем, что каждый педагог является в той или иной степени руководителем детского коллектива. Рассматривая личность педагога-руководителя по отношению к власти, П.А. Аминов подчёркивает, что в

мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других. Такая позиция педагога по отношению к власти обеспечивается умением отказаться от корпоративного стереотипа «учитель всегда прав» [18].

Анализируя стили педагогического общения А.К. Маркова подчёркивает, что педагог, как субъект педагогического общения преимущественно осуществляет демократический стиль лидерства в группе учащихся [23]. Учащийся рассматривается, как равноправный партнёр в общении, коллега в совместном поиске знаний. Способами влияния являются побуждение к действию, совету, просьбе. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще ощущают состояние спокойной удовлетворённости, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерна высокая профессиональная устойчивость, удовлетворённость своей профессией.

В.А. Кан-Калик акцентирует значимость диалогической формы общения и выделяет соответствующие стили общения: стиль увлечённости педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии; стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с учащимися.

Точка зрения педагога, равно как субъекта педагогического общения с одной стороны обуславливается, а с другой стороны формирует социальный компонент образовательной среды. Интегральным признаком качества социального компонента образовательной среды является переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития. В данном контексте особую роль приобретает умение создавать условия психологической безопасности и осуществление внутренних резервов партнёра по общению.

Взаимопонимание и удовлетворённость взаимоотношениями всех субъектов образовательного процесса обеспечивается умениями педагога понять позицию другого и проявить интерес к его личности, интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние, но аспектами поведения, вставить на точку зрения ученика, создавать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека. Позитивное настроение всех субъектов педагогического общения благодаря умениям педагога поблагодарить ученика и извиниться перед ним, поддерживать равное отношение ко всем детям, с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке. «Познавательный юмор нужно рассматривать в качестве особой и важной психолого-дидактической проблемы, нуждающейся в методическом решении. Педагогу надо учиться дарить детям радость познания, самому смеяться и радоваться на своих уроках вместе с детьми» (Ш.А. Амонашвили,) [23, с. 257].

Значимой чертой социального элемента образовательной среды и педагогического общения считается авторитетность педагога, как руководителя. «Авторитетность руководителя приобретает особое значение в условиях, когда система межличностных отношений строится на субъект-субъектной основе; когда взаимодействие субъектов образовательного процесса носит не только межролевой, но и в большой степени межличностный характер; когда в образовательной структуре утверждается демократический стиль управления и немислим авторитарный. При этом образовательный процесс, должен быть компетентно и надежно управляем». М.Ю. Кондратьев демонстрирует, то что авторитет - это абсолютно особенный тип влияния на людей, который проявляется в возможности лица, никак не прибегая к принуждению направлять свои действия и мысли других людей [17]

. В данном контексте особое место занимает умение педагога оказывать воздействие на ученика не прямо, а косвенно, через создание условий для проявления у него желаемого качества. «Подлинный авторитет человека является прямым следствием его деятельности и отношений с другими людьми» (Е.В. Андриенко). Следовательно, подлинный авторитет появляется только в ситуации деятельности педагога, обусловленной его отношением и к себе, и к учащимся, как к равноправным субъектам общения.

Таким образом, педагог, как субъект педагогического общения творчески и активно проектирует, и преобразует психолого-педагогические ситуации общения, направленные на реализацию внутреннего потенциала учащихся. Легко выбирает стили общения и воздействия, адекватные ситуациям общения, принимая на себя ответственность за собственный выбор. Он постоянно подвергает рефлексии все без исключения аспекты воздействий педагогического общения, анализируя влияние, которое оказывает на ученика и предсказывая возможные последствия такого влияния. Педагог принимает каждого партнёра по общению таким, какой он есть и формирует принятие другого в группе учащихся. Каждый участник группы воспринимается таким педагогом, как равноправный субъект общения, им создаются условия для развития качеств субъекта у учащихся. Педагог принимает индивидуальность и уникальность собственного стиля общения. Педагогическое общение понимается им не только как серьёзный потенциал развития личности ребёнка, но и как потенциал саморазвития.

Некомпетентность у педагога в качестве субъекта педагогического общения приводит к проблеме педагогической безответственности. Открытое диалогическое взаимодействие заменяется рядом педагогов манипулятивным влиянием на обучающихся для быстрого и более «эффективного» достижения целей, определённых учителем. При этом не всегда предусматриваются все последствия того или иного воздействия, оказываемого ими в процессе личностного развития школьников.

Самосознание человека предполагает понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира, отражающиеся в Я-концепции

индивида. Сложность и четкость Я-концепции обеспечивает большую гибкость поведения (Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, В.В. Столин), а значит, более широкие способности познания мира, сопоставление себя с ним, и, как следствие, изменение мира и себя. С точки зрения исследования субъектности то, что человек о себе знает, считается предпосылкой и необходимым условием совершения изменения в себе и мире. Е.Н. Волкова показывает, что важной характеристикой самосознания является «целостность Я-концепции, обусловленная как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми» [19].

Способность к рефлексии (по Е.Н. Волковой) как факт осознания, происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность психического начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается абсолютно всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т.д. Способность к рефлексии выступает как средство самопознания.

Рефлексия отображается в принятии собственной уникальности и неповторимости. Уникальность проявляется в чувстве симпатии к себе, в отношении к себе как к уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя. Она отображает чувство ценности собственной личности для себя и, одновременно, предполагаемую ценность своего «Я» для других. Осознание собственной уникальности как педагога, проявляется в умении сохранять устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего важность своей профессии, способного осуществлять и совершенствовать свои педагогические способности, включая как их перцептивный, так и управленческий компоненты; в умении овладевать эталонами труда; осуществлять творческий поиск.

Самопознание является основой для саморазвития. Оно проявляется в желании субъекта меняться по отношению к наличному состоянию, и готовности воспринимать сигналы о собственных модификациях извне. Важно понимание человеком того, что развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, воспитывают его и управляют им, а также умение создавать перспективу своего профессионального развития.

Проблема профессионального осознания-учителей- это трудности сокрытия педагогических трудностей и педагогической пассивности обусловлены, в частности, небольшой сформированностью у свойств субъекта. Вопрос сокрытия педагогических трудностей заключается в том, что педагог никак не стремится рассуждать и рассматривать с коллегами возникающие трудности. Фактор образующихся проблем, с его позиции, состоит в несовершенстве обучающихся. Такого рода аспект к проблеме лишает педагога не только сильного ресурса педагогического анализа сложных ситуаций и их преодоления на основе партнёрского взаимодействия между педагогами, но и способности саморазвития. Проблема педагогической пассивности выражается

в невысокой сверхнормативной работы, профессиональной апатии педагогов. Подобные педагоги, откровенно исполняя собственные должностные прямые обязанности, понимают себя лишь только винтиками большого школьного приспособления. Они никак не показывают активности ни в конструктивном преобразовании школьной жизни, ни в формировании личности учащихся, ни в саморазвитии.

Проведённое исследование психологических особенностей педагогов дает возможность сопоставить их с двумя полярными позициями педагога в образовательном процессе: педагог, как субъект образовательного процесса и преподаватель, как исполнитель должностных обязанностей.

Главными ограничениями в развитии субъектности педагога связаны с неадекватно культурно-образовательной ситуации пониманием роли учителя, предметным восприятием ученика, отсутствием ценностного отношения к нему, диссонансом когнитивных, аффективных и поведенческих структур самосознания, экстернальности оценки профессионального поведения.

Среди психологических теорий, раскрывающих механизмы профессиональной мотивации, в зависимости от предмета анализа выделяются два основных направления. Первое направление-это содержательные теории мотивации, исследователи, которые описывают и изучают структуру потребностей и мотивов трудовой деятельности человека. Второе направление-это процессуальные теории мотивации, теория справедливости С. Адамса, теория самоэффективности А. Бандуры, теория ожиданий В. Врума, в рамках которых профессиональная мотивация понимается как динамичный процесс, определяемый различными внешними факторами [22]. Оба направления заключают в себе углубленные гипотезы и выводы о структуре и соотношении индивидуальных мотивов, их зависимости от ситуации. Таким образом, для того, чтобы иметь целостное представление о мотивации профессиональной деятельности, ее следует рассматривать как психологический феномен с позиций не только содержательного, но и процессуального подхода. Необходимо не только изучить структуру профессиональной мотивации, но и исследовать ее направленность, формирующую и движущую силу, а именно мотивацию достижения.

Анализ личностных особенностей учителей, успешно работающих с детьми, проведенный Л.В. Поповой, свидетельствует, что наиболее успешны учителя, которые ощущают свою связь с другими людьми, рассматривают себя в качестве компетентных специалистов, несущих ответственность за свои действия и заслуживающих доверия, оценивают себя как привлекательных и любимых другими людьми. Других такие учителя рассматривают как самостоятельных и дружелюбных людей, признают в других чувство собственного достоинства, стремление к творчеству [30]. Другие люди являются для таких учителей источником положительных эмоций.

Важно отметить, что в инновационной деятельности наиболее успешны педагогические коллективы, состоящие из педагогов - субъектов профессиональной деятельности, общения, самосознания.

1.3 Проблема влияния стажа работы на личность и деятельность педагогических работников

Образовательный процесс предъявляет высокие требования к профессиональным качествам и степени подготовки педагога, к его профессиональной компетентности, по этой причине эффективность педагогической деятельности всегда зависела от уровня подготовки педагогов их педагогического опыта и личностных особенностей [25, с. 154]. Из числа перечисленных факторов особый интерес представляет фактор личностных особенностей, поскольку именно он в наибольшей степени определяет становление педагога как субъекта профессиональной деятельности.

Педагогический трудовой стаж считается типом особого трудового стажа сотрудника. Он представляет собой итоговую длительность рабочей деятельности в образовательных учреждениях на должностях, связанных с учебным процессом.

Педагогический стаж обладает определенным значением при оформлении на работу в образовательное учреждение и прохождении аттестации на квалификационную категорию, и кроме того при осуществлении процедуры представления к государственным наградам.

На формирование педагога равно как специалиста влияет большое количество факторов. Отметим некоторые из них: возраст, педагогический трудовой стаж, индивидуальные свойства личности [25].

Первоначальные 5 лет деятельности в школе-это период адаптации выпускника университета к условиям работы в ней.

Юный специалист на старте педагогической деятельности многое знает, однако недостаточно может. У педагогов с подобным стажем еще никак не сформированы профессионально значимые свойства. Учителя с небольшим стажем работы нередко применяют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект. На уроке у них преобладают приказы, они используют негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам, жалуются классному руководителю. Чаще других пишут замечания в дневник.

Психолог, действуя с молодым педагогом, акцентирует интерес на то, чтобы процедура адаптации педагога никак не сопутствовалась разочарованиями и инцидентами. Из числа методов, применяемых психологом, более результативны: рассмотрение затруднений, встречающихся в профессиональной работе; видеотренинги профессионально-педагогического общения; визит уроков психологом с дальнейшим обсуждением.

В последующие 6-10 лет деятельности педагога-совершается урегулирование профессиональной деятельности педагога, формирование профессиональных взглядов. Педагог отягчает запас методов и способов преподавания. Становится меньше инцидентов, связанных с необходимостью педагога самоутвердиться в глазах коллег и обучающихся. На данной стадии

психологу немаловажно посодействовать педагогу в осознании ресурсов, установить методы совершенствования профессионального мастерства.

Учитель со стажем работы 11-15 лет нередко начинают ощущать так называемый «педагогический кризис», который сопряжен с пониманием того, что существуют разногласия между желанием что-то изменить и возможностями педагога. Учителя данной категории выражают более значительную заинтересованность к учащимся, могут устанавливать конструктивные взаимоотношения с ними. Он реже, нежели молодое поколение педагогов, применяют требования, угрозы, наказания. С учителями возможно осуществлять рефлексивные тренинги, вырабатывающие способность к восприятию нового, сформировать мастерские и заинтересовать педагога к работе в творческих группах.

16-20 лет деятельности в школе-характеризуются внедрением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Зачастую появляется несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным. Возможно снижение профессионализма, вырабатываются защитные механизмы. Совместно с этим данный период, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

Более значительных результатов труда достигают учителя со стажем работы 21-25 лет такие учителя имеют наиболее высокую оценку степени сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом значении при своем возрасте 43-45 лет они обладают все без исключения возможности целиком отдать себя специальности, имея в своей семье уже самостоятельных детей, добившись конкретной устойчивости в социально-экономическом плане.

Но учитель специалист не всегда готов к контакту с психологом. К работе с таким учителем необходимо подготовиться особенно основательно: познакомиться с его достижениями, понимать его собственный опыт.

Педагог со стажем более 25 лет отрицательно принимает желание специалиста прийти к нему на занятие, сделать предметом обсуждения его опыт, иногда видя в этом, стремление ограничить его, выявить профессиональные ошибки. В этом возрасте возможно появление психологической болезни «синдром выгорания». Различают три стороны этого явления: биологическое старение, профессиональное старение и психоэмоциональное перенапряжение.

Психологу следует сосредоточить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги.

С не так давно произошедших времен хорошо известно, что в последнее время усугубилось соматическое положение самочувствия обучающихся, что в значительном обуславливается невротизацией окружающей среды обитания, создаваемой помимо прочего и учителями. Ни для кого не секрет, что специальность педагога принадлежит к уровню стрессогенных, требующих от него больших запасов силы воли и саморегуляции.

Логично предположить, что педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями физического и психического здоровья, которые снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. У трети учителей (более 30%) показатели степени социальной адаптации равны или даже ниже подобного показателя больных невротиками. Фактором такого положения вещей много, одна из них заключается в нарушении механизмов саморегуляции, деформации внутреннего мира личности.

Передавая учащимся свой готовый опыт, возведенного в разряд неоспоримой истины, педагог становится со временем невпечатлительными к новейшему эксперименту, неприспособленными к творческому, нестандартному решению проблемной ситуации.

На деформацию внутреннего мира личности оказывает влияние и тот факт, что учителя-женщины освоили и пропагандируют мужскую систему образования, которая исключительно связана с вербальными формами воздействия на учащихся и мужскими формами поведения (агрессивностью, властью, жестокостью). Использование мужского языка и моделей поведения приводит к тому, что учителя-женщины лишаются женской идентичности, что отрицательно влияет как на самих учителей-женщин, так и на половую идентификацию детей.

По мнению психологов и социологов, подрастающие мальчики и девочки становятся мужчинами и женщинами в результате влияния множества факторов, а не только под влиянием своей физиологической природы [9]. Дети изучают мужские и женские роли большей частью через примеры, научения, овладения мужскими и женскими стереотипами поведения и общения. Одним из таких примеров для детей служит учитель, носитель гендера. Его стиль поведения и отношения к детям, язык изложения материала, учет особенностей половой принадлежности ребенка влияют на ролевую идентификацию учеников. Психологическая половая принадлежность учителя -женщины вступает в острый внутриличностный конфликт со способами поведения и общения, характерными для мужского пола. Что повергает к невротизации личности и поведенческим срывам.

Некоторые исследователи заявляют, то, что большой уровень конфликтов у учителей связан также с потребностью, соответствовать значительному уровню социальных ожиданий окружающих.

Выявлено, то что с увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием учебной нагрузки совершенно неизбежно накапливается усталость, возрастает тревожные переживания, снижение настроения, вегетососудистые расстройства и поведенческие срывы. Данные клинико-психологические проявления и возлежат на основе феномена «выгорания» в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности.

На деформацию личности педагога большое воздействие оказывает преобладание предметной направленности над направленностью личности ребенка. Что в свою очередь повергает к возникновению авторитарного синдрома.

Учителя-представители стрессогенных профессий-они имеют необходимость в реабилитационных процедурах, это устанавливает потребность применять новые технологии диагностики физического, психического здоровья и комплексы психических, психотерапевтических и спортивно- бальнеологических процедур.

Разговор идет об обучении педагогов способов саморегуляции психических состояний, участие в психотренингах и спортивно-оздоровительных мероприятиях, формирование общественных навыков.

Исследование индивидуальных черт педагогов, успешно работающих с детьми, проведенный Л. В. Поповой, говорит о том, что более успешны те педагоги, которые ощущают собственную взаимосвязь с другими людьми, анализируют себя в качестве компетентных специалистов, несущих ответственность за собственные действия и заслуживающих доверия, дают себе оценку как привлекательных и любимых другими людьми.

Иные такие педагоги анализируют как самостоятельных и приветливых людей, признают в других чувство собственного достоинства и стремление к творчеству [30]. Прочие люди считаются для таких учителей источником положительных эмоций.

Стоит отметить, что в инновационной деятельности более успешны педагогические коллективы, состоящие из педагогов-субъектов профессиональной деятельности, общения, самосознания.

Таким образом, профессиональный, успешный педагог-это педагог, у которого в полной мере сформированы свойства субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания.

Педагогический стаж помогает нарабатывать огромный опыт общения с детьми, коллегами и родителями. В процессе работы происходит корректировка программ, внедрение новых технологий, которые позволяют увеличить уровень образования.

Выводы по первой главе

На основании проведенного теоретического анализа можно сделать следующие выводы: ценностно-мотивационная сфера осуществляет регулирующую и стимулирующую функции в жизнедеятельности личности.

В основе жизненной стратегии педагога находится желание к саморазвитию и достижению определенных успехов учеников. Для достижения этих целей лежит осознанная собственная уникальность, и индивидуальный дифференцированный подход к окружающим его людям (родителям, ученикам, коллегам).

Динамика изменения эмоциональной устойчивости у педагогов с разным стажем педагогической деятельности в школе такова: в первые годы замечается рост показателей эмоциональной устойчивости, которые обладают максимальным значением у большинства учителей с педагогическим стажем работы в школе 10-15 лет, затем тенденция меняется, и для учителей со стажем работы 20 лет и более, становится характерным резкое снижение всех эмоциональных показателей. У отдельной группы учителей с большим стажем работы в школе никак не прослеживается существенной перемены характеристик, что свидетельствует о успешном преодолении данных трудностей.

Исследование существующей философской, психолого-педагогической, литературы демонстрирует, что в последнее время заметно усилилось внимание исследователей к вопросу ценностей педагогической профессии.

Глава 2 Эмпирическое исследование ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы

2.1 Методическое обеспечение и организация

Эмпирическое исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № X. В качестве респондентов были выбраны педагоги. Всего в исследовании приняло участие 25 человек, из них 19 женщин и 6 мужчин со стажем работы от пятнадцати до тридцати лет.

Объект исследования: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей.

Предмет: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы.

Цель исследования: Исследовать особенности ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.

Исследование проходило в 4 этапа:

Подготовительный: осмысление методологических и теоретических основ исследования, формулирование объекта, предмета, цели, основных задач исследования, определение рабочей гипотезы, базы исследования.

Основной: проведение эмпирического исследования.

Аналитический: обработка полученных данных, интерпретация результатов всех методик исследования.

Заключительный: разработка рекомендаций для сотрудников организации.

Для проведения исследования были выбраны такие методики как:

1. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман).

2. Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов).

3. Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения».

Перейдем к описанию выбранных нами для исследования методик.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман Представлена в приложении Б. позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности. Шкалы: жизнеобеспечение, комфорт, общение, общая активность, творческая активность, социальная полезность. Каждая из семи мотивационных шкал представлена в четырех подшкалах: ОЖ-общежитейская, относящаяся ко всей сфере жизнедеятельности, РБ-рабочая,

относится только к рабочей сфере; ИД- «идеальное» состояние мотива, уровень побуждения, устремления; РЕ - «реальное» состояние то, насколько испытуемый расценивает данный мотив удовлетворенным в настоящее время. Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов). Представлена в приложении Б. Данная анкета используется для определения педагогической центрации. Согласно точке зрения А.Б.Орлова, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой педагога. Центрации понимаются А.Б.Орловым как доминирующие ориентации учителя в системе межличностных отношений в школе.

Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения». Данная методика была использована, как дополнительная, чтобы выявить субъективное мнение сотрудников. Анкета призвана выявить личное мнение респондентов о профессиональной ответственности в их профессиональной среде.

Итак, мы считаем, что для методического обеспечения ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности, наибольшую эффективность составят: методика на определение мотивации профессиональной деятельности, доминирующие ориентации учителя.

2.2 Анализ результатов исследования

Нами была проведена методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман). Мы получили следующие результаты, которые представлены на рисунке 1.

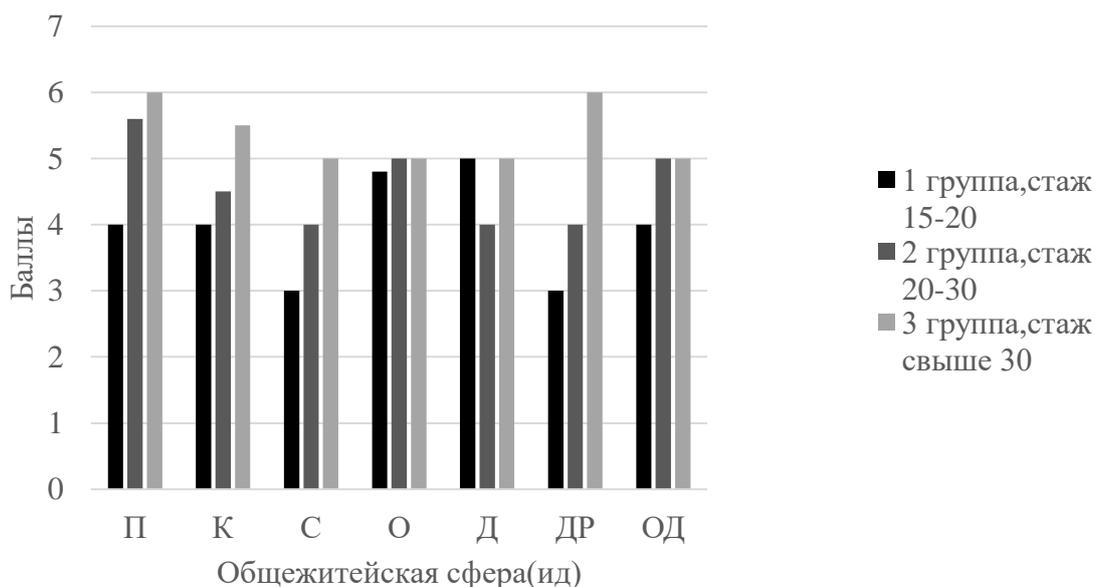


Рисунок 1 - Средние значения выраженности показателей мотивов в общежитейской сфере (ид) мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность

Для педагогов, чей стаж начинается от 15 и до 20 лет преимущественными шкалами являются: Общая активность (5 баллов), Общение (4,8 балла), Жизнеобеспечение (4 балла), Комфорт (4 балла), наименьший результат у шкал: Социальный статус (3 балла) и Творческая активность (3 балла).

Для педагогов, чей стаж варьируется от 20 до 30 лет наиболее высокой шкалой оказалась поддержание жизнеобеспечения (5,5 баллов), далее идут шкалы: Общение (5 баллов), Общественная полезность (5 баллов) и Комфорт (4,5 балла).

Те педагоги, чей стаж свыше 30 лет, то у них преобладают шкалы: Жизнеобеспечение (6 баллов), Творческая активность (6 баллов) затем идут Комфорт (5,5 баллов), Социальный статус (5 баллов), Общение (5 баллов), Общая активность (5 баллов) и Общественная полезность (5 баллов).

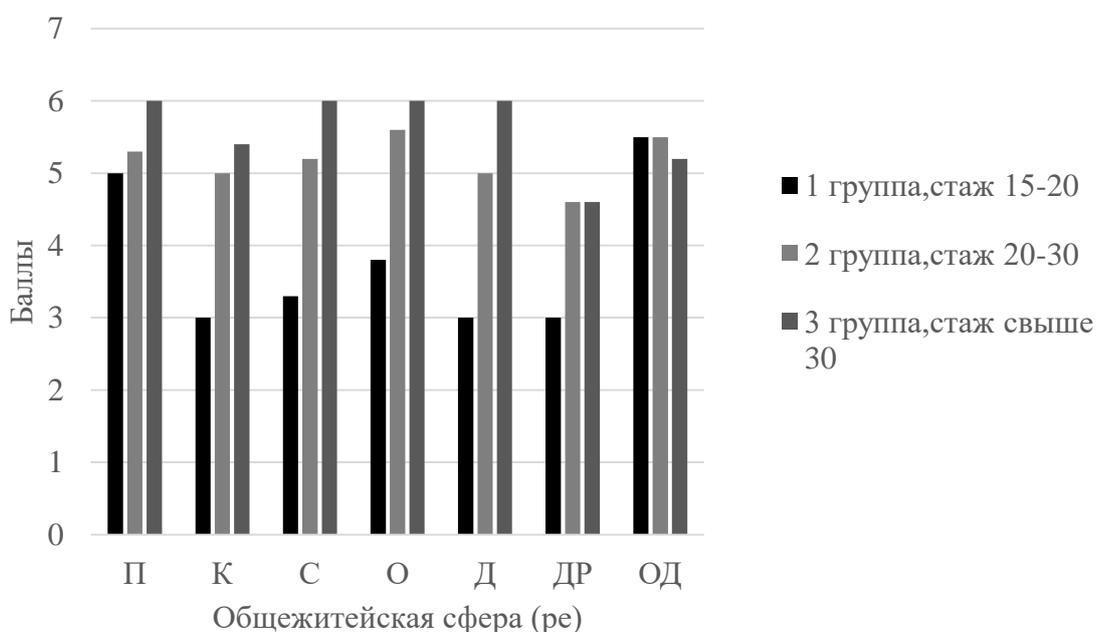


Рисунок 2 - Средние значения выраженности показателей мотивов в общежитейской сфере (pe) мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность

Для педагогов, чей стаж начинается от 15 и до 20 лет преимущественными шкалами являются: Поддержание жизнеобеспечения (5 баллов), Общественная полезность (5,5 баллов), низкими шкалами являются: Комфорт (3 балла), Социальный статус (3,5 балла), Общая активность (3 балла), Творческая активность (3 балла).

Для педагогов, чей стаж варьируется от 20 до 30 лет преимущественными шкалами оказались: Общение (5,5 баллов), Комфорт (5 баллов), Социальный статус (5,2 балла), Общественная полезность (5,5 балла).

Те педагоги, чей стаж свыше 30 лет, то у них преобладают шкалы: Жизнеобеспечение (6 баллов), Социальный статус (6 баллов), Общение (6 баллов), Общая активность (6 баллов), но вот Творческая активность оказалась ниже остальных шкал (4,6 балла).

По результатам исследования можно отметить, что стабильнее себя чувствуют учителя со стажем свыше 30 лет, график у них плавный, резких перепадов не обнаружено, вследствие этого можно предположить, что педагогов устраивает тот уровень работы на котором они находятся и в целом менять особо ничего не хотят, то есть педагоги консервативны.

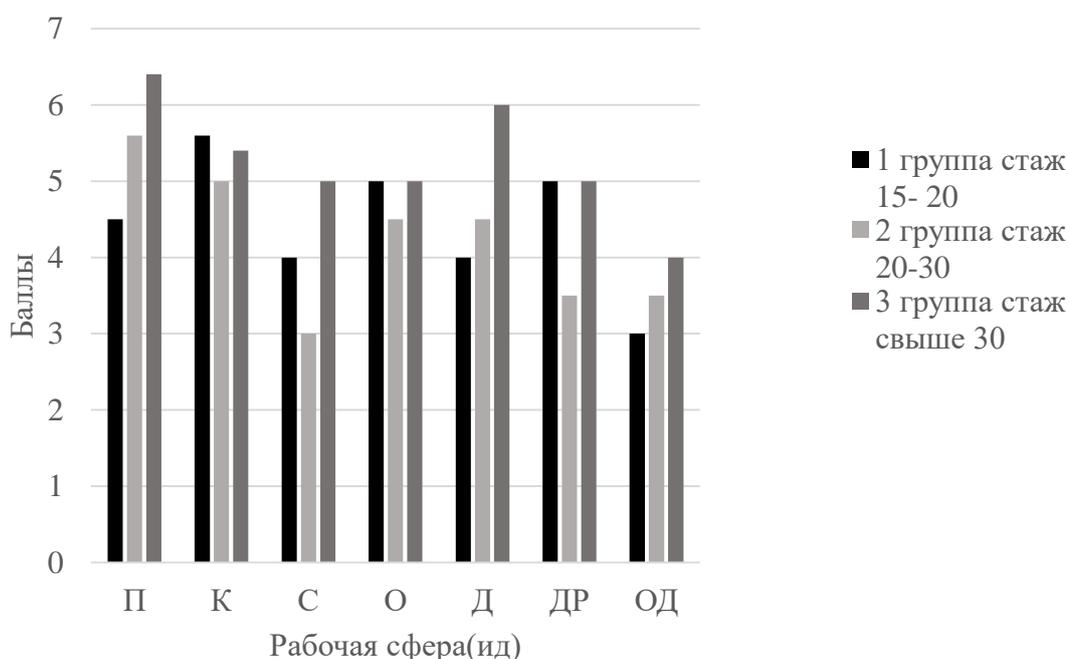


Рисунок 3 - Средние значения выраженности показателей мотивов рабочей сфере (ид) педагогов мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность

Для педагогов, чей стаж начинается от 15 и до 20 лет преимущественными шкалами являются: Комфорт (5,5 баллов), Общение (5 баллов), Творческая активность (5 баллов).

Для педагогов, чей стаж варьируется от 20 до 30 лет наиболее высокой шкалой оказалась поддержка жизнеобеспечения (5,5 баллов) и Комфорт (5 баллов), низкой по результатам оказалась шкала Социальный статус (3 балла).

Те педагоги, чей стаж свыше 30 лет, то у них преобладают шкалы: Жизнеобеспечения (6,5 балла) и Общая активность (6 баллов), низкую отметку имеет шкала: Общественная полезность (4 балла).

Иная картина сложилась у педагогов, стаж которых свыше 30 лет, в идеальном варианте им не хватает общей активности, то есть в идеале они хотят намного больше, чем могут. Учителя, стаж которых 20-30 лет хотят больше жизнеобеспечения, ну а более молодые учителя хотят больше комфорта на рабочем месте.

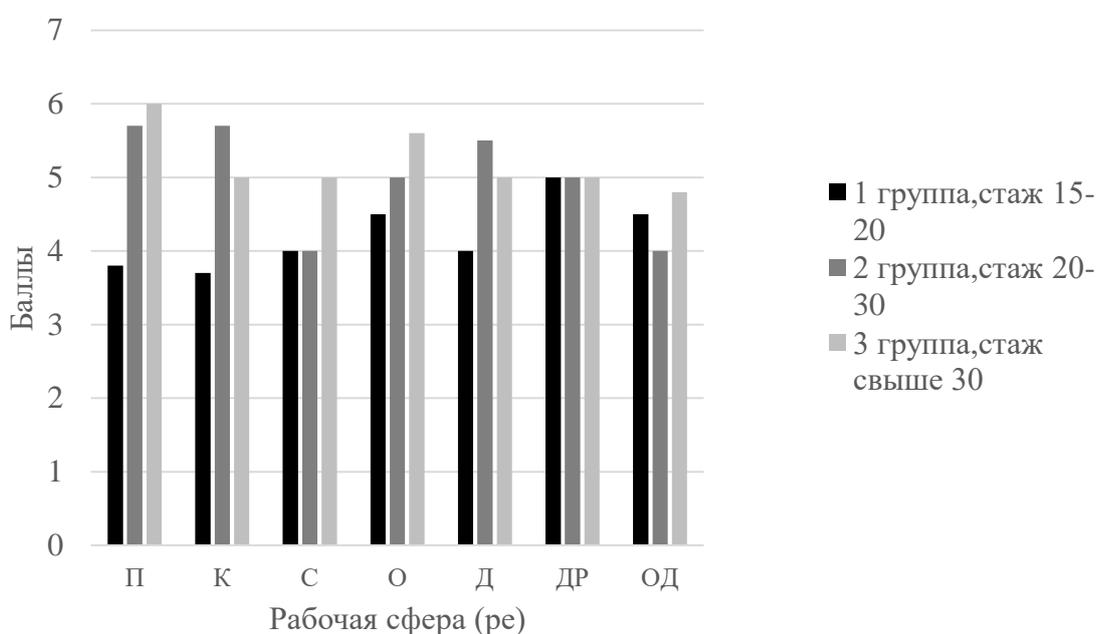


Рисунок 4 - Средние значения выраженности показателей мотивов в рабочей сфере (ре) педагогов мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П-поддержка жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность

Для педагогов, чей стаж начинается от 15 и до 20 лет преимущественными шкалами являются: Комфорт (5,5 баллов), Общение (5 баллов), Творческая активность (5 баллов).

Для педагогов, чей стаж варьируется от 20 до 30 лет наиболее высокой шкалой оказалась поддержка жизнеобеспечения (5,5 баллов) и Комфорт (5 баллов), низкой по результатам оказалась шкала Социальный статус (3 балла).

У педагогов, со стажем свыше 30 лет, преобладают шкалы: Жизнеобеспечения (6,5 балла) и Общая активность (6 баллов), низкую отметку имеет шкала: Общественная полезность (4 балла).

По результатам исследования если сравнить оба графика, то можно сделать вывод, что в идеале педагоги хотят большего, чем есть на самом деле, к примеру, тоже общение педагоги хотят больше окружать себя общением, чем есть на самом деле. Хуже себя чувствуют те педагоги чей стаж начинается от 15 и до 20 лет, у них в реальности показатели ниже чем у остальных двух групп, можно предположить, что педагоги обладают низкой мотивацией.

Результаты Методики определения «Педагогические центрации» (А.Б Орлов) представлены на рисунке 5

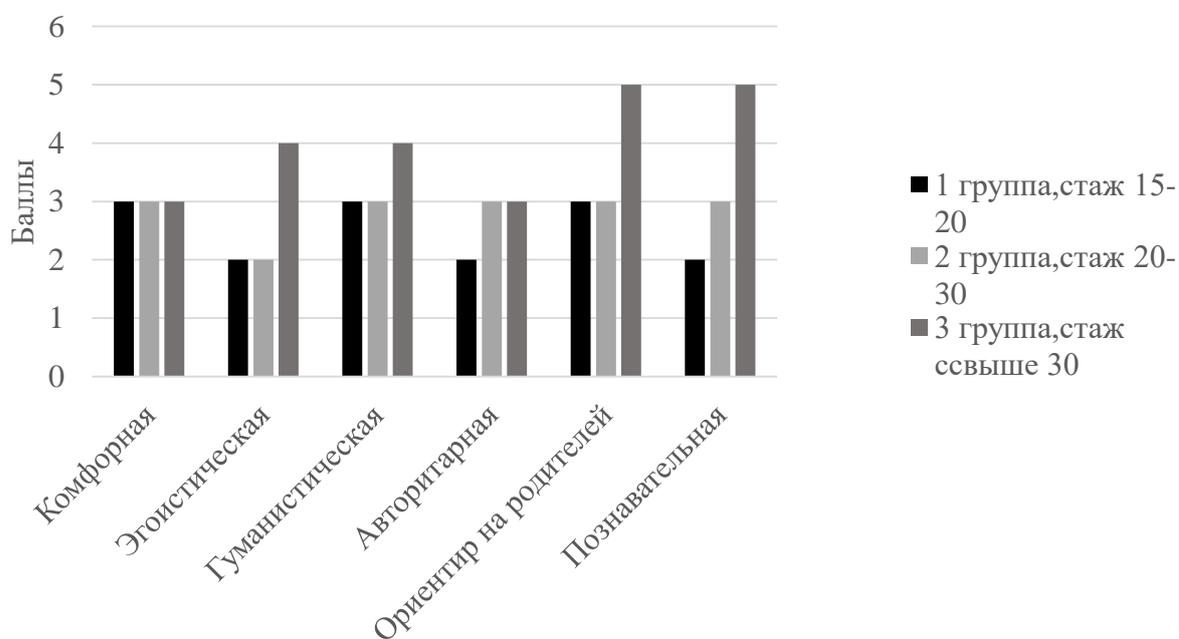


Рисунок 5. Средние значения выраженности разных видов центрации. По результатам Методики определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов)

По результатам исследования можно сказать, что у педагогов, чей стаж варьируется от 15 до 20 лет средние значения набрали шкалы: Конформная (3 балла), Гуманистическая (3 балла) и Ориентация на родителей (3 балла). Можно предположить, что учителя этой группы акцентируют свое внимание на интересах коллег, доминирование наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной работе с разными возрастными группами в том числе и родителей.

Такая же картина преобладает и у педагогов, чей стаж начинается от 20 и до 30. У них в меньшей степени развита эгоцентрическая центрация, то

есть эти учителя, уже не хотят произвести на кого-либо впечатление, доказать сущность своего я.

Однако совсем иная картина сложилась у педагогов чей стаж свыше 30 лет. У них преобладают такие шкалы как: Познавательная (5 баллов) и Ориентация на родителей (5 баллов). Это говорит, о том, что стаж работы у них большой и они могут строить «безупречны урок», принимая ученика за фон этого процесса. При этом структура урока построена грамотно, профессионально.

Результаты Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения», (таблица 1.1)

Таблица 1.1- Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения»

Вопросы	Тип ответа	1 группа 15-20 лет стажа	2 группа 20-30 лет стажа	3 группа свыше 30 лет стажа
В моей профессиональной деятельности мне нравится	Общение с детьми	30%	25%	25%
	Передача опыта	20%	15%	25%
	Дети добиваются результатов	20%	25%	25%
	Работа с детьми	30%	35%	25%
В моей профессиональной деятельности мне не нравится	Неуважительное отношение к профессии	35%	35%	30%
	Размер оплаты труда	40%	35%	35%
	Большое количество бумажной работы	25%	30%	35%
Мне хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность	Была удачным примером	15%	20%	35%
	Была более востребована	15%	20%	25%
	Была уважаемой	35%	25%	25%
	Приносила больше результата	35%	35%	15%
Мне не хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность	Была не востребована	35%	20%	20%
	Была впустую	35%	15%	20%
	Стала рутиной	20%	30%	35%
	Была связана с бумажной работой	10%	35%	25%
Профессиональная деятельность позволяет мне	Быть всегда молодым	30%	35%	35%
	Развиваться во многих областях	35%	30%	35%
	Давать знания детям	35%	35%	30%

Продолжение таблицы 1.1

Профессиональная деятельность ограничивает меня	Во времени	35%	35%	45%
	В поведении вне школы	25%	35%	-
	В оплате труда	40%	30%	55%
Лучшим вариантом роста в профессиональной сфере для меня было бы	Достойная зарплата	30%	20%	20%
	Рост детей	20%	25%	20%
	Повышение квалификации	25%	30%	30%
	Оставить все как есть	25%	25%	30%
Я выбрал(а) профессию учителя, потому что	Люблю общение с людьми	25%	35%	40%
	Это нужная профессия	35%	30%	30%
	Позволяет воспитывать детей	40%	35%	30%

1 группа педагогов боится, что их профессия будет впустую, то есть не приносить, того удовольствия, что есть сейчас. Так же, как и другим педагогам, этой группе присуще желание, общения с детьми, они так же считают, что профессия помогает им развиваться во многих областях.

По результатам исследования, можно сказать, что средние результаты присуще 2 группе, так как им важно развитие детей, общение с ними, они хотят больше развиваться во многих областях. Педагоги хотят, чтобы их профессия не пропала, а стала более востребована, и чтобы размер их оплаты труда оценивали больше чем есть на самом деле.

3 группа педагогов ссылается на то, что профессия помогает им оставаться молодыми, их закаляет общение с детьми, так же для них важно, чтобы их предмет не пропал. По результатам видно, что размер оплаты труда для них не главное, они считают, что педагог — это призвание души, что если они уйдут на пенсию, то не смогут спокойно сидеть на месте, ведь профессия их мотивирует на достижение результатов, а ученики неотъемлемая часть этого процесса.

Выводы по второй главе

Для наилучшего понимания ценностно-мотивационного отношения педагогов к деятельности, нами был подобран следующий методический пакет: Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман), Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов), Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения».

По результатам 3 методик у педагогов со стажем работы 15-20 лет преобладают внешне положительные мотивы, работники высоко оцениваются потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, потребность в ощущении востребованности, потребность в завоевании признания со стороны других, удовлетворены трудом большая часть сотрудников. У респондентов выражен «рабочий» мотивационный профиль личности. Значимыми являются область достижений и межличностные отношения. Педагоги этой группы горят желанием, что-то менять в своей деятельности.

Педагоги, со стажем работы 20-30 лет, учителя этой группы не утратили стремление работать, и что-то добиваться, но мотивация при этом снижается. Педагоги этой группы подвержены «эмоциональному выгоранию». В подтверждении наших слов, после 25 лет педагогического стажа учителя имеют право на досрочную пенсию. Это и есть свидетельство тому, что желание работать снижается.

Последняя группа учителей со стажем свыше 30 лет в основном ссылаются на то, что профессия помогает оставаться молодыми, то общение которое есть у них на работе, дает им большую мотивацию, оставаться в тонусе. По результатам исследования педагоги принимают ученика за «фон» своей работы.

Таким образом для педагогов средней общеобразовательной школы № X важно, общение с детьми, передача опыта, чтобы их профессиональная деятельность была востребована, чтобы оставался тот уровень мотивации, которым они обладают. Ведь как мы знаем учитель -это призвание души.

Заключение

Психологическое содержание ценностно-мотивационного отношения личности педагога считается предметом большого числа теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных психологов. Анализ этих исследований дает возможность говорить о том, что к структурным составляющим ценностно-мотивационной сферы относят различные психологические феномены: ценностные ориентации, смысл жизни, личностные смыслы и установки, смысловые образования, личностные ценности, ценностные представления, идеалы и мотивы. Однако существенную часть исследователей объединяет главное содержание ценностно-мотивационной сферы личности к двум основным составляющим- ценностным ориентациям и системе мотивационных взаимоотношений. Оба элемента неразрывно связаны с определением «личность», то что установлено тесным контактом ее составляющих с пониманием человеческого поведения и побуждений.

К основным условиям, детерминирующим формирование ценностно-мотивационной сферы личности, относятся возрастные особенности, индивидуально психологические характеристики и особенности образовательной среды. Формирование ценностно-мотивационной сферы личности совершается с помощью интериоризации культурных ценностей и самореализации в профессиональной деятельности. На протяжении всей жизни человека, включая этапы развития иерархии ценностей в старшем подростковом и юношеском возрастах, совершаются перемены в ценностной структуре.

Анализ исследований проблемы содержания ценностно-мотивационной сфере личности учителя в педагогической психологии продемонстрировал, что ее значимость в профессиональном развитии педагога крайне высока. Таким образом, выявлено, что формирование ценностно-смысловых образований выражает влияние как на формирование личности в целом, так и на развитие профессионального самосознания педагога; личностные ценности и смыслы являются системообразующим фактором развития самооценки, в том числе и в педагогической сфере. В изучении ценностно-мотивационные характеристики личности разбираются как показатель осмысленности, а осознание человеком значения собственной профессиональной деятельности значительно оказывает большое влияние на эффективности его труда. Исследования ученых показали, что формирование ценностно-мотивационной области представляет важнейшим аспектом перехода лица на новый уровень своего развития, что без такого интереса к ценностно-мотивационной области вообще невозможно осознать, как формируется субъект труда и какую значимость играет профессиональный труд в жизни человека. Процедура функционирования индивидуальных содержаний и профессиональная деятельность

взаимодетерминированы и в комплексе вызывают общий процесс индивидуального формирования специалиста.

Эмпирическое исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № X. В качестве респондентов были выбраны педагоги. Всего в исследовании приняло участие 25 человек, из них 19 женщин и 6 мужчин со стажем работы от пятнадцати до тридцати лет.

Наше исследование было проведено со следующим пакетом методик:

1. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)

2. Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов).

3. Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения».

Эмпирический анализ психологической структуры ценностно-мотивационной сферы личности учителя продемонстрировал, что в период между 15 и 30 годами профессионального трудового стажа структура действует на максимально высоком уровне. Это свойственно в отношении абсолютно всех компонентов ценностно-мотивационной сферы личности учителя - и жизненных целей, и терминальных ценностей, и инструментальных ценностей, и личностных ценностей учителя. В этот период педагогической деятельности структура любого элемента максимально интегрирована и организована, почти все без исключения элементы введены в ее функционирование. Но как можно увидеть труднее тем педагогом которые находятся во 2 группе, стаж их варьируется от 20 до 30 лет, в этот период может наступить эмоциональное выгорание, у педагога снижается уровень мотивации, подкашивает их еще то, что это тот возраст выхода на пенсию, как можно заметить наши педагоги всегда хотят быть молодыми, и хорошо, что наша школа дает такой шанс. И таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Список использованных источников

1. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. 1984. -Т. 5.-№5. 63-70 с.
2. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. 1984. -Т.5. - №5. - 18-22 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев; -Москва: Наука, 1981. - 232 с.
4. Анисимов, С. Ф. Ценности реальные и мнимые [Текст] / С. Ф. Анисимов. -Москва: Мысль, 1970. - 183 с
5. Анциферова, Л. И. Психология старости/ Л. И. Анциферова // Психологический журнал. 2001. - №3. - 86-99 с.
6. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. - Москва: Изд-во Москва, 1984. - 104 с.
7. Асмолов, А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности [Текст] / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии 1979. - № 4. - 35-46 с.
8. Борисова, Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект [Текст]: дис... док. психол. наук: защищена 1995 / Е. М. Борисова. - Москва, 1995. - 411 с.
9. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б. С. Братусь // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. Москва – 1981. - № 2. -46-56 с.
10. Братусь, Б. С. Смысловая сфера личности [Текст] / Б. С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Издательство «Питер», 2000. - С. 130-138.
11. Василюк, Ф. Е. Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк, Москва: Изд-во Москва, 1984. - 200 с.
12. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии 1994. № 3.- 43-52 с.
13. Ермолаева, Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал Том 19. 1998. №4.- 106-107 с.
14. Карпов, А. В. Психология профессиональной деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Психология труда: учебник / под ред. А. В. Карпова. Москва: изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. - 350 с.
15. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А. В. Кирьякова. - Оренбург, 1996. - 61с.
16. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. Москва: Изд-во МГУ, 1988. - 199 с.

17. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону, Феникс, 1996. - 512 с.
18. Ключева, Н. В. Психологическое исследование труда учителя [Текст] / Н.В.Ключева //Педагогическая психология: под ред. Ключевой Н. В. Москва. Владос, 2003. - 83-87 с.
19. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. - Москва. Высшая школа, 1990. - 119с.
20. Лебедева, Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. Т. 22. №3. - 2011. - 26 -36 с.
21. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев //- Москва. Смысл, 1999. – 487 с.
22. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации [Текст] / В. Г. Леонтьев. Новосибирск, НГПИ, 1992. - 42 с.
23. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. - Москва. Международный гуманитарный фонд «Знание», 2011. - 308 с.
24. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. [Текст] / Л. М. Митина. - Москва. Академия, 2004. - 320 с.
25. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя. [Текст] / Л. М. Митина. Москва. Флинта, 2010. -200 с.
26. Непомнящая, Н. И. Ценностность как центральный компонент структуры личности. [Текст] / Н. И. Непомнящая, М.В. Каневская, О. Н. Пахомова, В. В. Барцалкина, С. Н. Рубцова, Э. Н. Музе // Ж. Вопросы психологии, 1980, №1. - 22-30 с.
27. Поваренков, Ю. П., Слепко Ю. Н. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст]. учебное пособие / под общ. ред. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - 167 с.
28. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков // Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯШУ, 2000. -56 с.
29. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. [Текст] / Ю. П. Поваренков,- Москва: Изд-во УРАО. - 2002.-160с.
30. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К. Н. Поливанова. - Москва. Академия 2000. 180 с.
31. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» [Текст] / Н. С. Пряжников — Москва. Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.
32. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности [Текст] / А. А. Реан -Ижевск, 1994. - 93 с.

33. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб. Изд-во «Питер», 1998. - 526- 688 с.
34. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности [Текст] / А. В. Серый, М. С. Яницкий. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 - 92 с.
35. Сурина, И. А. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство [Текст] / И. А. Сурина. - Москва. Ин-т молодежи, 1999. - 183 с.
36. Тихамандрицкая, О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы [Текст]. (методические аспекты) / Е. М. Дубовская // Мир психологии. -1999, №3. 80-90 с.
37. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен СПб. «Питер», 2003. - 408 с.
38. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - Москва. Изд. корпорация «Логос», 2010. - 320 с.
39. Шпунтова, В. В. К проблеме ценностей: местоположение смысловых универсалий в структуре личности [Текст] /В. В. Шпунтова. // Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 3. Самара: «Универс-Групп», 2006. - 20 с.
40. Ядов, В. А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением [Текст] / В. А. Ядов, Э. В. Беляев, В. В. Водзинская, Москва, 1970, -10 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А (обязательное)

Иллюстративная часть

Актуальность темы исследования обусловлена:

- 1.Старение педагогических коллективов
- 2.Изменение требований по обучению и воспитанию подросткового поколения
- 3.Внедрение новых передовых методик

Приложение А (продолжение)

Цель работы: Исследование особенностей ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы.

Объект исследования: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей.

Предмет исследования: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы.

Приложение А (продолжение)

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы ценностно-мотивационного отношения.
2. Организовать и провести практическое исследование ценностно-мотивационного отношения.
3. Проанализировать полученные результаты проведенного исследования.
4. Разработать рекомендации по увеличению уровня мотивации.

Приложение А (продолжение)

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы имеет отличия.

Приложение А (продолжение)

Методики исследования:

1. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)
2. Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов).
3. Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения».

Приложение А (продолжение)

Базой исследования является коллектив средней общеобразовательной школы № X, в исследовании приняли участие педагоги, общим количеством 25 человек, из которых 6 мужчин и 19 женщин, со стажем работы от пятнадцати и до тридцати лет.

Приложение А (продолжение)

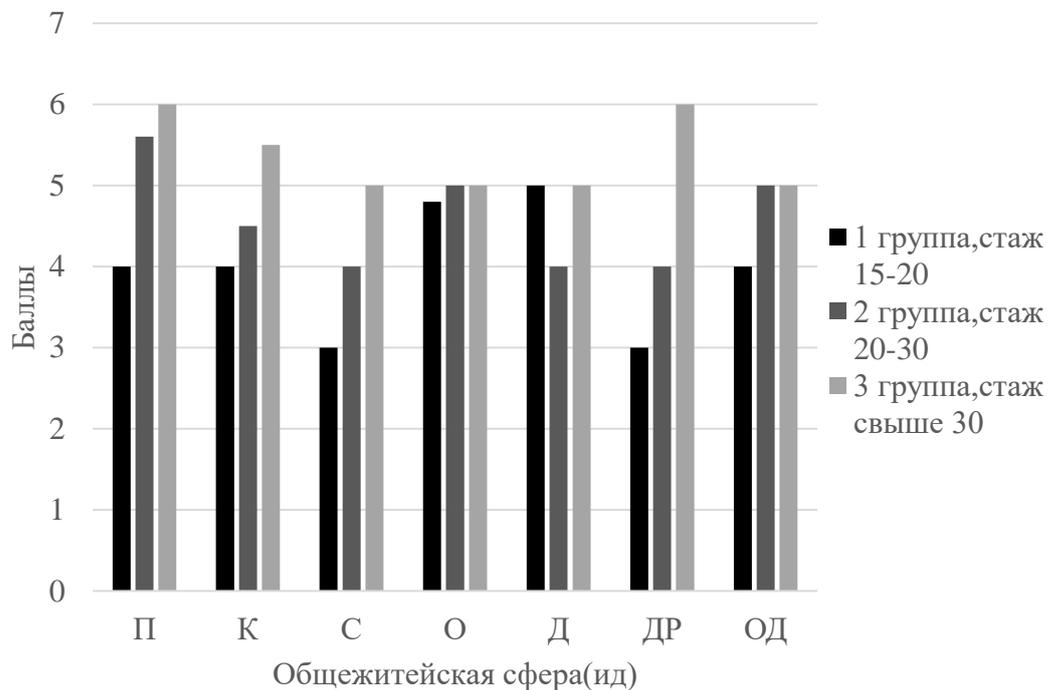


Рисунок А.1- Средние значения выраженности показателей мотивов в общежитейской сфере (ид) мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С- социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность.

Приложение А (продолжение)

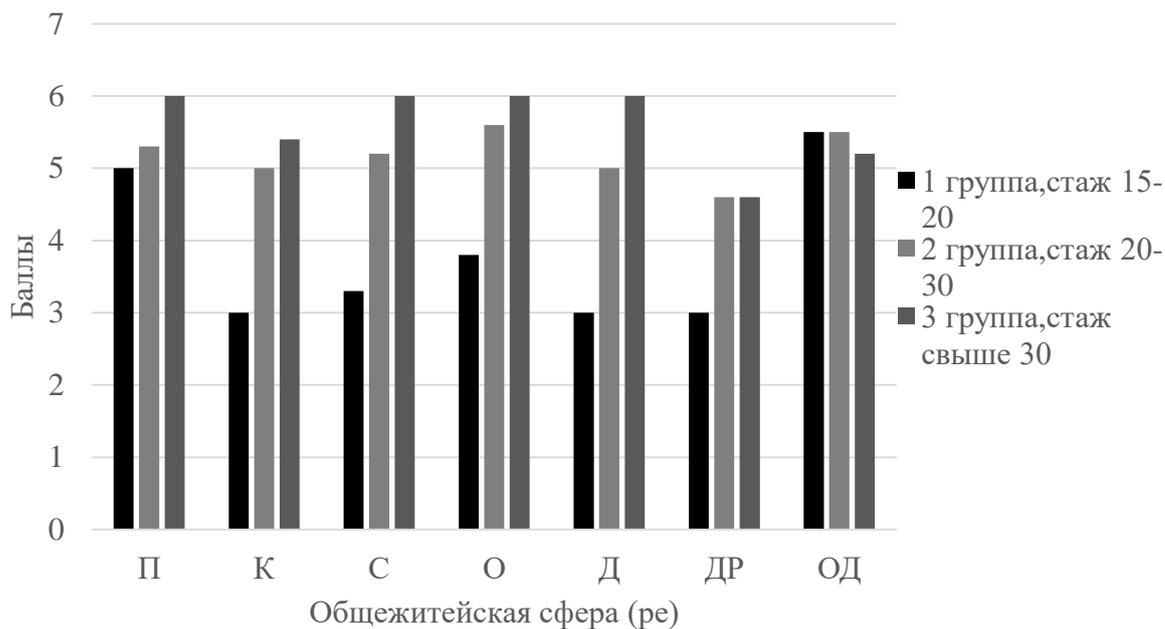


Рисунок А.2 - Средние значения выраженности показателей мотивов в общежитейской сфере (ре) мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность.

Приложение А (продолжение)

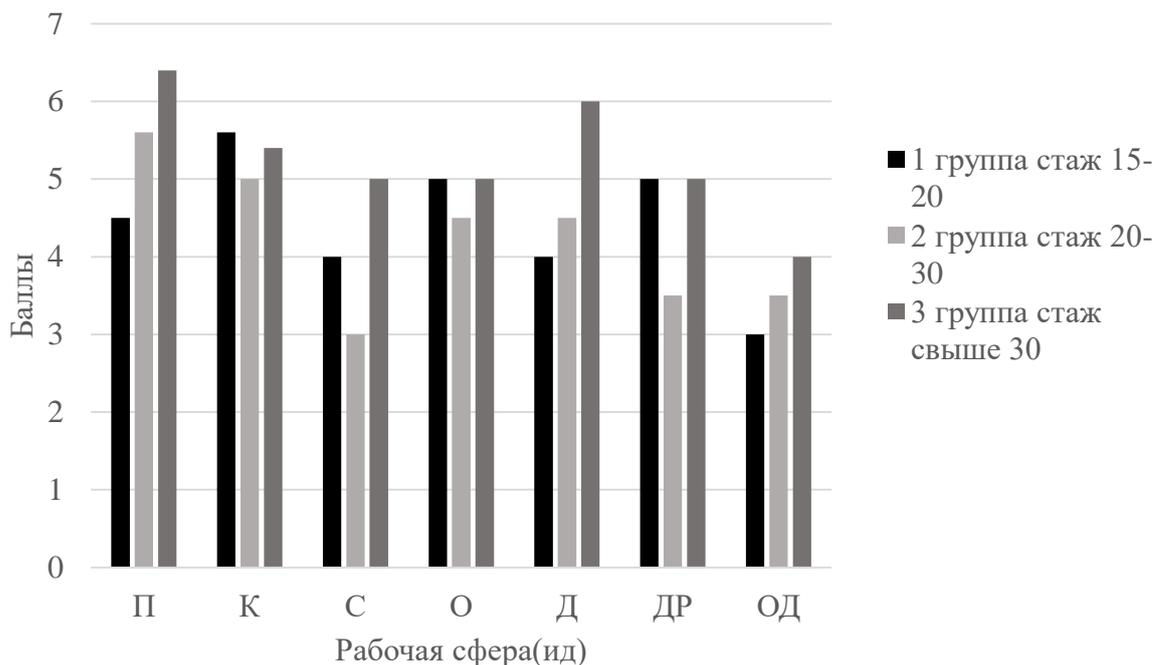


Рисунок А.3 - Средние значения выраженности показателей мотивов рабочей сфере (ид) педагогов мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман)

Примечание: П- поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность.

Приложение А (продолжение)

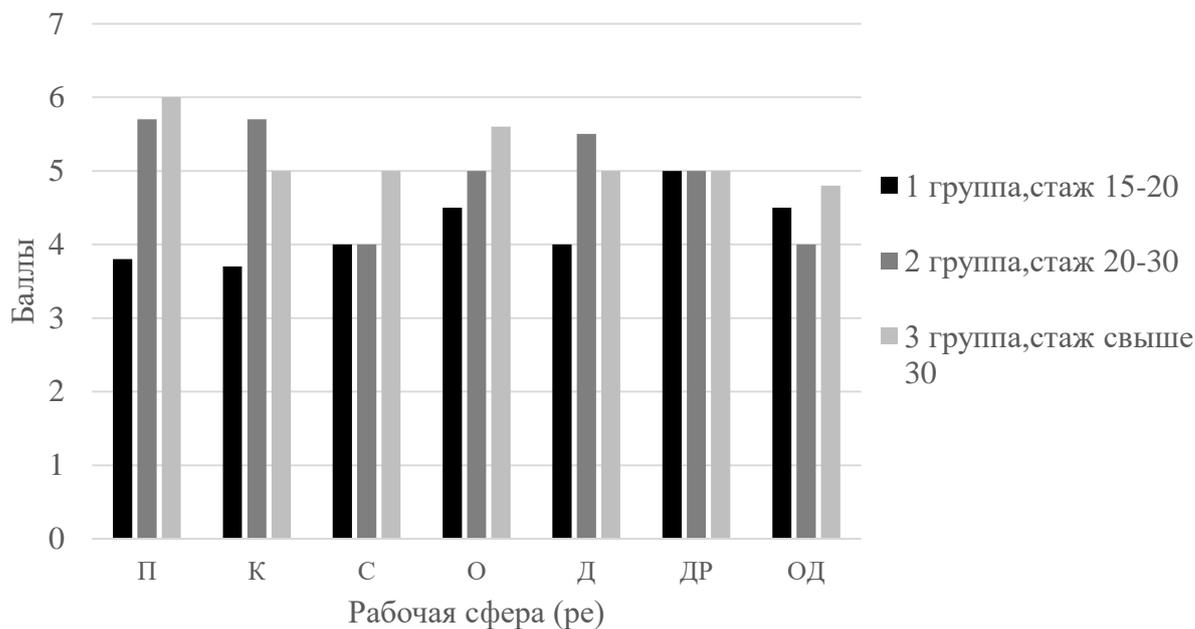


Рисунок А. 4 - Средние значения выраженности показателей мотивов в рабочей сфере (ре) педагогов мотивационной структуры личности по результатам методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана)

Примечание: П-поддержание жизнеобеспечения; К-комфорт; С-социальный статус; О-общение; Д-общая активность; ДР- творческая активность; ОД-общественная полезность

Приложение А (продолжение)

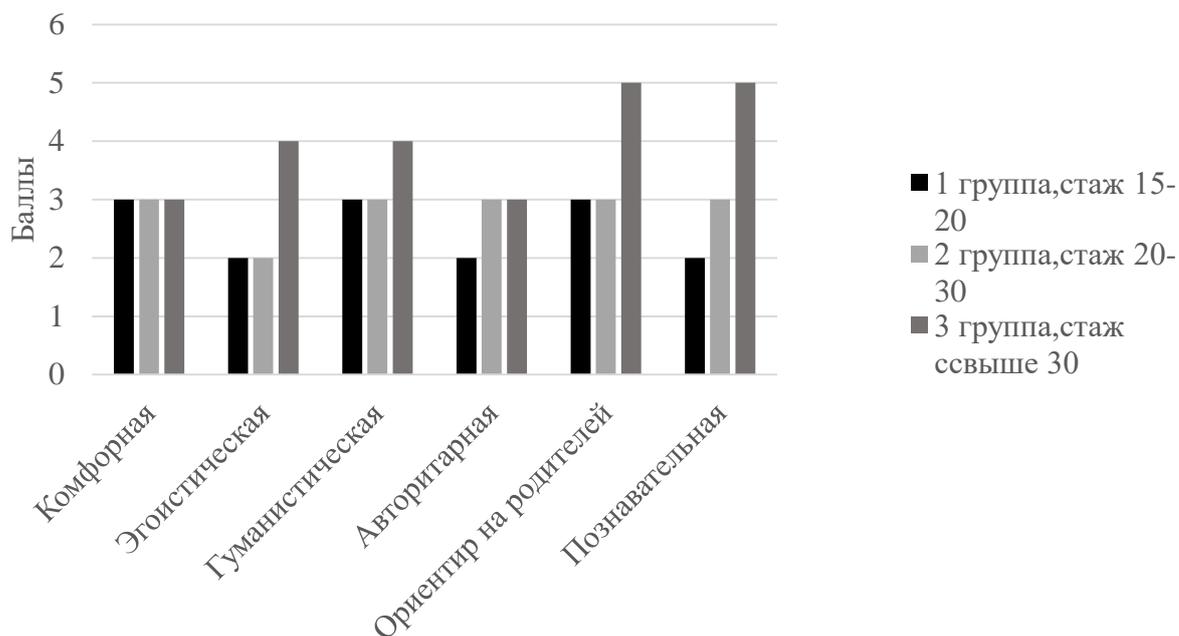


Рисунок А. 5- Средние значения выраженности разных видов центрации. По результатам Методики определения «Педагогические центрации» (А.Б. Орлов)

Приложение А (продолжение)

Вопросы	Тип ответа	1 группа 15-20 лет стажа	2 группа 20-30 лет стажа	3 группа свыше 30 лет стажа
В моей профессиональной деятельности мне нравится	Общение с детьми Передача опыта Дети добиваются результатов Работа с детьми	30% 20% 20% 30%	25% 15% 25% 35%	25% 25% 25% 25%
В моей профессиональной деятельности мне не нравится	Неуважительное отношение к профессии Размер оплаты труда Большое количество бумажной работы	35% 40% 25%	35% 35% 30%	30% 35% 35%
Мне хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность	Была удачным примером Была более востребована Была уважаемой Приносила больше результата	15% 15% 35% 35%	20% 20% 25% 35%	35% 25% 25% 15%
Мне не хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность	Была не востребована Была впустую Стала рутиной Была связана с бумажной работой	35% 35% 20% 10%	20% 15% 30% 35%	20% 20% 35% 25%
Профессиональная деятельность позволяет мне	Быть всегда молодым Развиваться во многих областях Давать знания детям	30% 35% 35%	35% 30% 35%	35% 35% 30%
Профессиональная деятельность ограничивает меня	Во времени В поведении вне школы В оплате труда	35% 25% 40%	35% 35% 30%	45% - 55%
Лучшим вариантом роста в профессиональной сфере для меня было бы	Достойная зарплата Рост детей Повышение квалификации Оставить все как есть	30% 20% 25% 25%	20% 25% 30% 25%	20% 20% 30% 30%

Продолжение таблицы А.1.1

Я выбрал(а) профессию учителя, потому что	Люблю общение с людьми	25%	35%	40%
	Это необходимая профессия	35%	30%	30%
	Позволяет воспитывать детей	40%	35%	30%

Таблица А 1.1- Модифицированный в соответствии с целью исследования вариант методики «Незаконченные предложения»

Приложение А (обязательное)

Психолого-педагогические рекомендации по повышению мотивации педагогов с разным стажем работы

Для всех групп стажа можно порекомендовать следующее:

- 1.Пытаться и дальше внедрять новые методики обучения
- 2.Повышение мотивации с целью улучшения уровня образования
3. Постепенное внедрение передовых методик в образовательный процесс

Приложение А (обязательное)

Эмпирический анализ психологической структуры ценностно-мотивационной сферы личности учителя продемонстрировал, что в период между 15 и 30 годами профессионального трудового стажа структура действует на высоком уровне.

Приложение Б (справочное)

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности»
(В. Э. Мильман)

Назначение теста. Методика позволяет диагностировать мотивационный (МП) и эмоциональный (ЭП) профили личности.

Инструкция к тесту

Перед вами 14 утверждений, касающихся ваших жизненных стремлений и некоторых сторон вашего образа жизни. Просим вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (a, b, c, d, e, f, g, h), проставив в соответствующих клетках бланка ответов одну из следующих оценок каждого утверждения:

5 «++» - да, согласен,

4 «+» - пожалуй согласен,

3 «=» - когда как, согласен в некоторой степени,

2 «-» - нет, не согласен,

1 «?» - не знаю.

Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь долго над ответами, отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14h. Следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

Вариант для взрослых

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:

А. «Время - деньги». Нужно стремиться их больше зарабатывать.

В. «Главное - здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы.

С. Свободное время нужно проводить с друзьями.

Д. Свободное время надо отдавать семье.

Е. Нужно делать добро, даже если это дорого обходится.

Ф. Нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем.

Г. Нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг.

Н. Нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.

2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:

А. Работа - это вынужденная жизненная необходимость.

В. Главное - не допускать конфликтов.

С. Нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями.

Д. Нужно активно стремиться к служебному продвижению.

Приложение Б (продолжение)

- Е. Главное - завоевать авторитет и признание.
- Ф. Нужно постоянно совершенствоваться в своем деле.
- Г. В своей работе всегда надо найти интересное, что может увлечь.
- Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.
- Н. Нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.
3. Среди моих дел в свободное время большое место занимают следующие дела:
- А. Текущие, домашние.
 - В. Отдых, развлечения.
 - С. Встречи с друзьями.
 - Д. Общественные дела.
 - Е. Занятия с детьми.
 - Ф. Учеба, чтение необходимой для работы литературы.
 - Г. Хобби.
 - Н. Подрабатывание денег.
4. Среди моих рабочих дел много места занимают:
- А. Деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т. д.).
 - В. Личное общение (на темы, не связанные с работой).
 - С. Общественная работа.
 - Д. Учеба, получение новой информации, повышение квалификации.
 - Е. Работа творческого характера.
 - Ф. Работа, непосредственно влияющая на заработок (сдельная, дополнительная).
 - Г. Работа, связанная с ответственностью перед другими.
 - Н. Свободное время, перекуры, отдых.
5. Если бы мне добавили выходной день, я бы скорее всего потратил его на то, чтобы:
- А. Заниматься текущими домашними делами.
 - В. Отдыхать.
 - С. Развлекаться.
 - Д. Заниматься общественной работой.
 - Е. Заниматься учебой, получением новых знаний.
 - Ф. Заниматься творческой работой.
 - Г. Делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими.
 - Н. Делать дело, дающее возможность заработать.
6. Если бы у меня была возможность по-своему планировать рабочий день, я бы стал скорее всего заниматься:
- А. Тем, что составляет мои основные обязанности.
 - В. Общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения).
 - С. Личным общением (разговорами, не связанными с работой).

Приложение Б (продолжение)

- D. Общественной работой.
- E. Учебой, получением новых знаний, повышением квалификации.
- F. Творческой работой.
- G. Работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность.
- H. Работой, за которую можно больше получить.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:

Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.

- A. Где что можно купить, как хорошо провести время.
 - B. Про общих знакомых.
 - C. О том, что вижу и слышу вокруг.
 - D. Как добиться успеха в жизни.
 - E. О работе.
 - F. О своих увлечениях
 - G. О своих успехах и планах.
 - H. О жизни, книгах, кинофильмах, политике.
8. Моя работа дает мне прежде всего:
- A. Достаточные материальные средства для жизни.
 - B. Общение с людьми, дружеские отношения.
 - C. Авторитет и уважение окружающих.
 - D. Интересные встречи и беседы.
 - E. Удовлетворение от работы.
 - F. Чувство своей полезности.
 - G. Возможность повышать свой профессиональный уровень.
 - H. Возможность служебного продвижения.
9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:
- A. Уютно, хорошие развлечения.
 - B. Можно обсудить волнующие тебя рабочие темы.
 - C. Тебя уважают, считают авторитетом.
 - D. Можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные связи.
 - E. Можно приобрести новых друзей.
 - F. Бывают известные заслуженные люди.
 - G. Все связаны общим делом.
 - H. Можно проявить и развить свои способности.
10. Я хотел бы на работе быть рядом с такими людьми:
- A. С которыми можно поговорить на разные темы.
 - B. Которым мог бы передавать свой опыт и знания.
 - C. С которыми можно больше заработать.
 - D. Которые имеют авторитет и вес на работе.
 - E. Которые могут научить чему-нибудь полезному.
 - F. Которые заставляют тебя становиться активнее на работе.

Приложение Б (продолжение)

- G. Которые имеют много знаний и интересных идей.
 H. Которые готовы поддержать тебя в разных ситуациях.
11. К настоящему времени я имею в достаточной степени:
- A. Материальное благополучие.
 B. Возможность интересно развлекаться.
 C. Хорошие условия жизни.
 D. Хорошую семью.
 E. Достаточно возможностей интересно проводить время в обществе.
 F. Уважение, признание и благодарность других.
 G. Чувство полезности для других.
- Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.
- H. Создание чего-то ценного, полезного.
12. Я думаю, что имею в своей работе в достаточной степени:
- A. Хорошую зарплату, другие материальные блага.
 B. Хорошие условия для работы.
 C. Хороший коллектив, дружеские взаимоотношения.
 D. Определенные творческие достижения.
 E. Хорошую должность.
 F. Самостоятельность и независимость.
 G. Авторитет и уважение коллег.
 H. Достаточно высокий профессиональный уровень.
13. Больше всего мне нравится, когда:
- A. Не нужно думать о насущных заботах.
 B. Есть комфортное, приятное окружение.
 C. Кругом оживление, веселая суета.
 D. Предстоит провести время в веселом обществе.
 E. Испытываю чувство соревнования, поиска.
 F. Испытываю чувство активного напряжения и ответственности.
 G. Погружен в свою работу.
 H. Включен в совместную работу с другими.
14. Когда меня постигает неудача, не получается то, что я хочу:
- A. Я расстраиваюсь и долго переживаю.
 B. Стараюсь переключиться на что-нибудь другое, приятное.
 C. Теряюсь, не знаю, что делать, злюсь на себя.
 D. Злюсь на то, что мне помешало.
 E. Стараюсь оставаться спокойным, и обычно мне это удается.
 F. Переживаю, когда пройдет первая реакция, и спокойно анализирую, что произошло.
 G. Стараюсь понять, в чем я сам был виноват.
 H. Стараюсь понять причины неудачи и поправить положение.

Приложение В
(справочное)

Методика определения «Педагогические центрации» (А.Б.Орлов)

Перед вами утверждения, пожалуйста выберите то продолжение, с которым вы полностью согласны. Выбранный вариант ответа необходимо выделить, обведя кружком букву перед ним. Не задумывайтесь слишком долго над каждым суждением.

1. Более всего мне как педагогу удастся...

- а) воспитывать учеников,
- б) организовывать моих коллег,
- в) реализовать свои способности и возможности в педагогическом труде,
- г) привлечь родителей к воспитанию детей,
- д) совершенствовать методику преподавания моего предмета,
- е) добросовестно выполнять все обязанности.

2. Занимаясь повышением своей квалификации, особое внимание я уделяю вопросам

- а) чтения методической литературы,
- б) психологии учащихся,
- в) работы с семьей,
- г) самосовершенствования во всех областях,
- д) создания оптимального климата в нашем педагогическом коллективе,
- е) входящем в план работы в школы.

3. Я считаю, что настоящую оценку моего труда могут дать ...

- а) мои коллеги-предметники или мои друзья по школе,
- б) скорее всего я сам,
- в) мои ученики,
- г) завучи школы, методисты,
- д) родители моих учеников,
- е) кто был на моих уроках.

4. Мне кажется, что рост неуспеваемости в последнее время связан с ...

- а) ослаблением контроля за учебно-воспитательным процессом со стороны администрации школы,
- б) отсутствием взаимопонимания между коллегами, что децентрализует педагогические усилия коллектива,
- в) недоработкой отдельных учителей, так как я делаю все возможное для предотвращения неуспеваемости,
- г) недостатками программ и методик, усложнением содержания образования,
- д) недостаточным контролем со стороны родителей,
- е) перегруженностью детей.

5. При возможности я бы выбрал(а) следующую форму аттестации...

Приложение В (продолжение)

- а) обсуждение моей работы на малом совете,
 - б) опрос детей и родителей о моей работе,
 - в) как решит администрация,
 - г) разработка методического пособия или серия открытых уроков,
 - д) анкетирование учащихся,
 - е) письменный отчет (анализ и обобщение) за период между аттестациями.
6. Если бы педагогов готовили в вузах с учетом индивидуальных склонностей, я бы выбрал специальность ...
- а) учитель-инспектор (контроль за работой структур школы),
 - б) учитель-методист (научно-методическая работа),
 - в) учитель-психотерапевт (нормализация климата, устранение конфликтов, их профилактика и др.),
 - г) учитель-консультант по проблемам семьи (работа в микрорайоне)
 - д) учитель-мастер (наставник по становлению педагогического мастерства молодежи, организация педклассов)
 - е) учитель воспитатель (организация и воспитательная работа с детьми).
7. Я очень расстраиваюсь, если неприятности на работе связаны ...
- а) с жалобой на меня администрации,
 - б) с неудачно проведенным уроком при его тщательной подготовке,
 - в) с грубостью и бесконтактностью коллег,
 - г) с выяснением отношений с родителями,
 - д) с критикой в мой адрес в присутствии учеников,
 - е) с конфликтом между мной и учениками.
8. Если охарактеризовать мое педагогическое призвание, то я ...
- а) такой же педагог, как и большинство в нашем коллективе,
 - б) если отбросить излишнюю скромность - незаурядная личность и педагог со своим неповторимым почерком работы,
 - в) я заботливый и внимательный родитель,
 - г) воспитатель человеческих душ,
 - д) изобретатель и конструктор урока,
 - е) вечно непоседливый и неуспокоенный оптимист, преданный профессии.
9. Мне доставило наибольшее удовольствие, если бы в день юбилея ...
- а) коллеги мне бы организовали банкет с поздравлениями, песнями, экспромтами и т.д.,
 - б) по РОНО появился приказ о моем поощрении чем-либо,
 - в) мне бы присвоили более высокое педагогическое звание,
 - г) о моей работе появилась бы заметка в педагогической газете или журнале,
 - д) ко мне домой с поздравлением пришли мои бывшие ученики,
 - е) меня бы поздравила общественность (шефы, родители учеников, работников детских учреждений нашего микрорайона).
10. Наиболее ярким воспоминанием моего детства являются

Приложение В (продолжение)

- а) мои старшие друзья, которые принимали меня как сверстника(цу) и дали мне много больше, нежели мои сверстники,
- б) постоянное усилие разобраться во всем самой(му) и необходимость добиться всего самостоятельно,
- в) игры, которые я придумывал(а) и увлекал(а) остальных,
- г) упреки мамы за то, что я отдавал(а) все, что можно отдать, даже если это последнее у самого(й),
- д) наказание от строгих родителей,
- е) огромное количество друзей, которое всегда окружало меня.

Приложение Г
(справочное)

Методика «Незаконченные предложения»

Закончите, пожалуйста, эти предложения так, чтобы получилась законченная мысль.

1. В моей профессиональной деятельности мне нравится _____

2. В моей профессиональной деятельности мне не нравится _____

3. Мне хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность _____

4. Мне не хотелось бы, чтобы моя профессиональная деятельность _____

5. Лучшей наградой для специалиста в моей профессиональной деятельности _____
6. Профессиональная деятельность позволяет мне _____
7. Профессиональная деятельность ограничивает меня _____

8. Лучшим вариантом роста в профессиональной сфере для меня было бы _____

9. Я выбрал(а) профессию учителя, потому что _____

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева»
(СибГУ им. М.Ф. Решетнева)

**ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу**

Вид ВКР бакалаврская работа
студента (бакалавра) Топалова Екатерина Дмитриевна
группы 74-10 направление (специальность) 37.03.01 психология
направленность (профиль, специализация, магистерская программа) психология трудовой
деятельности
на тему Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности
учителей средней школы с разным стажем работы
руководителя ВКР Лукьянченко Наталья Владимировны, кандидата психологических
наук, доцента
Работа содержит: 71 страниц, _____ чертежей, 15 плакатов (слайдов),
1 таблиц, 5 прочее

СОДЕРЖАНИЕ ОТЗЫВА:

Тема выпускной квалификационной работы Топаловой Екатерины Дмитриевны актуальна, имеет теоретическую и практическую значимость.

Содержание работы в полной мере соответствует заданию.

Работу характеризует глубина проработки проблемы на теоретическом уровне и тщательность анализа полученных результатов.

Екатерина Дмитриевна продемонстрировала сформированную способность к самостоятельному проведению исследовательской работы, владение методами сбора, обработки и анализа информации.

Результаты исследования достоверны, выводы обоснованы и носят самостоятельный характер. В процессе выполнения выпускной квалификационной работы Екатерина Дмитриевна проявила себя как добросовестный, работоспособный, ответственный исследователь.

Правила оформления текста и графического материала соблюдены. Результаты исследования представлены достаточно наглядно.

По результатам проверки работы с использованием системы «Антиплагиат» оригинальность текста составляет 61 %, неправомерных заимствований не выявлено, все использованные в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Выпускная работа Топаловой Екатерины Дмитриевны отвечает необходимым требованиям, может быть представлена к защите, заслуживает высокой оценки.

Подпись руководителя ВКР

«05» июня 2018 г.

/Н.В. Лукьянченко/



Институт психолого-педагогического образования

Кафедра (выпускающая) **социальной психологии**

Направление подготовки/направленность (профиль) образовательной программы

37.03.01 Психология. Психология трудовой деятельности

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

на обучающегося **Топалову Екатерину Дмитриевну**

Выпускная квалификационная работа по теме:

Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы

В процессе подготовки к защите Выпускной квалификационной работы студентка была внимательна к вопросам и пожеланиям научного руководителя, задания представляла в срок, проявляла достаточную инициативу и самостоятельность. Оригинальность текста работы выше 60 %. При представлении результатов исследования автор работы показала сформированность общепрофессиональных и ряда профессиональных компетенций.

Оценка руководителя: положительная

Научный руководитель: _____



к.п.с.н., доцент Груздева О.В.

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.Л. Астафьева

Я, Тюпанова Екатерина Александровна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.Л. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

(нужное подчеркнуть)

на

тему: Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разной степенью работы

(название работы)

(далее - ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.Л. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru> таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

06.06.18
(дата)


(подпись)

Отчет о проверке на заимствования №1

Автор: topalova_ekaterina@mail.ru / ID: 5488389

Проверяющий: topalova_ekaterina@mail.ru / ID: 5488389

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://www.antiplagiat.ru>

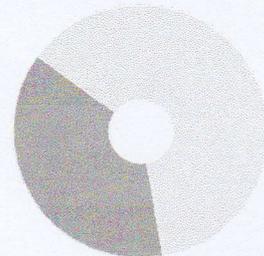
ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 21
Начало загрузки: 06.06.2018 11:25:30
Длительность загрузки: 00:00:01
Имя исходного файла: Топалова Е.Д.
(Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности учителей средней школы с разным стажем работы)
Размер текста: 1002 кБ
Символов в тексте: 107454
Слов в тексте: 12659
Число предложений: 1016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 06.06.2018 11:25:32
Длительность проверки: 00:00:06
Комментарии: не указано
Модули поиска:

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
38,09%	0%	61,91%



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.
Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	0,56%	19,78%	Особенности отношения к ...	http://psychlib.ru	06 Июл 2017	Модуль поиска Интернет	1	142
[02]	18,85%	19,01%	Особенности отношения к ...	http://psychlib.ru	30 Ноя 2015	Модуль поиска Интернет	130	132
[03]	4,46%	4,46%	Скачать	http://applied-research.ru	25 Ноя 2016	Модуль поиска Интернет	52	52

Еще источников: 17
Еще заимствований: 14,2%

Лист нормоконтроля

Обучающийся Попанова Екатерина Дмитриевна
фамилия, имя, отчество

Тема ВКР: Ценностно-мотивационное отношение
к профессиональной деятельности учителей
средней школы с разными этапами работы

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер 09.06.2018 [подпись] С.В. Попова
(подпись, дата) (расшифровка подписи)