

На правах рукописи

Василенко Ирина Сергеевна

**ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
В ИННОВАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ**

**Специальности 22.00.06 - социология культуры,
духовной жизни**

**АВТОРЕФЕРАТ
на соискание ученой степени
кандидата социологических наук**

**Ростов-на-Дону
2003 г.**

Работа выполнена в Ростовском государственном педагогическом университете на кафедре социологии и политологии

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Рогов Евгений Иванович.

Официальные оппоненты:

доктор социологических наук, доцент **Лисс Элина Михайловна.**

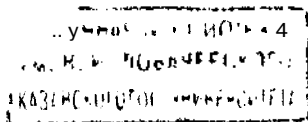
доктор социологических наук, доцент **Тарасенко Лариса Викторовна**

Ведущая организация - **Ростовский государственный университет**

Защита состоится «4» июля 2003 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.206.03 в Ростовском государственном педагогическом университете по адресу: г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33, ауд. 202.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ростовского государственного педагогического университета по адресу: г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33, ауд. 202.

Автореферат разослан «4» июня 2003 г.



Ученый секретарь
диссертационного совета

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Л. Я. Хоронько".

Хоронько Л.Я.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обострение исследовательского интереса к проблемам влияния социокультурных факторов на инновационные процессы во всех сферах общественной жизни в настоящее время связано с осознанием развития посткоммунистических обществ, когда социокультурные основания зачастую определяют характер трансформаций. Образовательная сфера, как никакая другая подвержена межинституциональным воздействиям, что интенсифицирует изменения сферы образования.

А так как в настоящее время ведущая роль в достижении целей образования признается за педагогом, способным на высоком профессиональном уровне не только осуществлять стандартный учебный процесс, но и осваивать новые технологии обучения, информационные системы, вести научные исследования, воспитывать у обучающихся духовность, развивать их нравственное начало, - то исследование мотивации педагогической деятельности приобретают особую важность. Вне таких исследований невозможен поиск адекватной современным требованиям образовательной стратегии.

Сказанное актуализирует интерес к тем институтам и агентам, которые призваны обеспечить процесс саморазвития современного человека, идущий в значительной мере в системе образования. Обращение в данном исследовании к анализу системы "обучающийся - педагог", с акцентировкой внимания на субъекте образовательной деятельности - педагоге, - обусловлена многими обстоятельствами. Во-первых, в условиях кризиса всех сфер общественной жизни, в современном российском обществе образовательный процесс "держится" на личности учителя, его энтузиазме, любви к своему делу, способностей к инновационной, творческой, поисковой деятельности. Во-вторых, общее направление изменений в сфере образования носит прогрессивный характер, но позитивные сдвиги пробивают дорогу в контексте негативных явлений. Здесь мы не будем останавливаться на определении негативов современного российского общества - они общеизвестны. Именно поэтому социальная цена реформ оказывается крайне высокой, и задача заключается в том, чтобы максимально использовать позитивные результаты и нейтра-

лизовать негативные. Социологическое изучение мотивации педагогической деятельности чрезвычайно актуализируется в связи с динамичной перестройкой мотивационной сферы современного российского учителя.

Актуальность избранной темы обусловлена также и тем, что самосовершенствование педагога имеет **культурообразующий** смысл, так как педагог не только усваивает новые знания и образцы поведения, а затем транслирует их, но и самореализуется как личность. Утверждение значимости процесса и результата самосовершенствования педагога выступает как важнейшая грань самоосуществления человека в мире культуры.

Степень научной разработанности проблемы. Исследование системы **“обучающийся-педагог”** имеет давние традиции. Еще Аристотель в **“Никомаховой этике”** акцентировал внимание на возможностях и условиях успешного воспитательно-образовательного процесса. В настоящее время мотивация педагогической деятельности, а также мотивация к обучению, интенсивно исследуется в педагогике, психологии, а также в социологии в рамках специальных социологических теорий - социология образования и социология молодежи. Но, несмотря на несомненную ценность имеющегося в отечественной и зарубежной науке материала, работ, посвященных социологическому исследованию социокультурных факторов трансформации мотивационной сферы современного российского педагога - проблема остается малоизученной.

Такое исследование необходимо, так как современная наука дает необходимые возможности. Среди них - концепции М.Вебера, Г.Зиммеля, А.Фиркандта, Т.Литта, Ч.Кули, П.Сорокина, Т.Парсонса, Ф.Знанецкого, У.Томаса, А.Шюца. Благодаря их учениям, а особенно феноменологической социологии А. Шюца открывается социологический ракурс исследования типов действий и типов личности, структур повседневного **мышления**, постижения смысла действий педагога как "действующего лица, взаимодействующего с ним партнера, с которым он имеет общий набор целей и релевантностей".¹

¹ Шюц А. Структура повседневного мышления. СОЦИС, 1997, №2. С. 136

Характеризуя степень разработанности проблемы, мы полагаем необходимым обозначить представителей субъективного направления в отечественной социологии - П.Л.Лаврова и Н.К.Михайловского, а также работы Н.И.Кареева, которые в социологический анализ общества как сложной саморазвивающейся системы включали анализ психических и практических взаимодействий индивидов¹. Это перекликается с методами понимающей социологии Г. Зиммеля и М. Вебера, а также с исследованиями мотивации У. Томаса и Ф. Знанецкого посредством фактов повседневной жизни, взятых из личных писем и биографий.

Так П.Л. Лавров стремился выяснить, от чего зависит поступок человека, понять глубинное содержание фактора социального прогресса. В свете этого он выделяет четыре побудительных причины деятельности личности: обычаи, аффекты, интересы и убеждения, причем обычаи, интересы и убеждения - традиционная сфера интересов социологической науки в ее социокультурной ипостаси. При этом ведущими он считал интересы, в которых отражается два вида потребностей: основные и временные.² Это соответствует современному пониманию потребностей как перспективных и ситуативных³.

Дальнейшее развитие субъективное направление социологии в России получило в трудах С.Н. Южакова (1849-1910), видного экономиста, социолога и публициста. Его социологические взгляды сформировались под воздействием идей Лаврова и Михайловского, особенно теории «борьбы за индивидуальность». Он выделял общественные процессы, носящие специфический характер, которые подчиняются законам «индивидуальности» и «психического»⁴.

Особого внимания заслуживают работы правоведа Л.И. Петражицкого, основателя психологической школы права. Он считал, что истинными мотивами, «двигателями человеческого поведения»

¹ См.: Кукушкина Е.И. Русская социология XIX — начале XX века. М.: Изд-во МГУ, 1993

² См.: Лавров П.Л. Философия и социология. В 2 т. М.: Наука 1965.

³ См.: Марченко Т.А. Потребность как социальное явление. М., 1992; Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1995 и др.

⁴ См.: Социологическая мысль в России. Л.: Наука, 1978

являются эмоции, а социально-исторические образования есть лишь их проекции, «эмоциональные фантазмы»¹.

Солидные теоретические и методологические наработки были сделаны представителями социологии культуры и социологии образования, в рамках которой анализировались социальные и психологические особенности учебно-педагогических коллективов. В этом плане следует выделить исследование **А.И.Донцова**², который разработал концепцию предметно-ценностного единства как ведущего фактора интеграции педагогического **коллектива**, выделил показатели для измерения состояния учебно-педагогических коллективов (целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность). **Л.И.Божович** много писала о познавательных мотивах школьников и подчеркивала их связь с социальными мотивами. С ее точки зрения, устойчивость личности связана со становлением иерархической системы **мотивов**.³

Характеризуя степень разработанности проблемы социологического исследования субъекта педагогической деятельности, его мотивационной сферы, необходимо отметить достижения в области социологии **труда**, благодаря которым были разработаны методология и методики проведения конкретно-социологических исследований, в которых человек анализировался в единстве объективных и субъективных детерминант образа жизни и мотивации к трудовой деятельности. Отметим, в частности, работы **А.Г.Здравомыслова**, **В.А.Ядова**, **С.Н.Иконниковой**, **В.В.Водзинской** и др.

В западной социологии того времени мысль о внутренней и внешней мотивации труда утвердилась еще раньше. Так, в 1960 г. известный американский социолог **Ф.Херцберг** выдвинул **двухфакторную** теорию мотивации труда, согласно которой удовлетворенность трудом повышают только мотиваторы (достижения в труде, признание заслуг, продвижение, сама работа, возможность творче-

¹ См.: **Петражицкий** Л.И. Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология. СПб., 1908.

² См.: **Донцов А.И.** Психологическое единство коллектива. М.: МГУ, 1979

³ **Божович** Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С.452.

ского роста, ответственность), а гигиенические факторы (т.е. условия работы: зарплата, политика компании, межличностные отношения и др.) лишь снижают степень неудовлетворенности **трудом**¹. В социокультурном контексте рассматривали мотивации социологи В.С Магун., Е.А Хибовская.²

Эту картину дополняют исследования в области социологии и микросоциологии личности. Особенно важными нам представляются работы И.С.Кона³, посвященные выявлению внутренних механизмов человеческого "Я", модификации процессов самосознания в сравнительно-исторической, **кросскультурной**, возрастной перспективе находятся у истоков отечественных исследований личности 2-ой половины XX века. Социологические аспекты проблемы личностной мотивации и ценностных установок нашли отражение в работах Ю.С.Борцова, Л.А.Беляевой, Л.А.Гордона, А.М.Демидова, Б.З.Докторова, Е.Д.Игитханяна, И.И.Камынина, В.Н.Келасьева, .Н.Лапина, В.С.Магуна, Т.А.Марченко, Н.Ф. Наумовой, И.М.Поповой, В.В.Радаева, О.И.Шкаратана, В.Н.Шубкина, а психологические (гораздо раньше) - в трудах Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Э.В.Ильенкова, А.Н.Леонтьева, позже - в работах К.А.Абульхановой-Славской, А.Г.Асмолова, Л.И.Божович, Г.Г.Дилигенского, П.М. Ершова, П.В.Симонова, М.Ф.Черныша. Сложность и **многоаспектность** проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к выявлению ее сущности, исследованию ее природы и структуры (см. работы Б.Г.Ананьева, М.Аргайла, В.Г.Асеева, Дж.Аткинсона, К.Левина, А.Маслоу, Ж.Нюттена, П.Фресса, В.Э.Чудновского, П.М.Якобсона и др.).

Важным теоретическим источником оказались работы классиков социологии XX века (М.Вебера, Г.Зиммеля, Э.Гидденса,

¹ См.: Бакурадзе А. /Факторы - мотиваторы или Теория Фредерика Герцберга // Директор школы. 2000 .№ 1.С. 9-12.

² Трудовые ценности российского населения//Вопросы экономики. 1996. № 1; Трудовая мотивация и занятость // Экономические и социальные перемены: Мониторинг общественного мнения. 1996. № 4 и др.

³ См.: Кон И.С. Открытие Я. - М.: Политиздат, 1978.

Н.Смелзера, А.Турена, П.Бурдые и др.), которые ценны для нас не только их общей нацеленностью на изучение социальной жизни как системы интеракций в рамках социального пространства и социального времени, но и признанием первичной роли в этой системе взаимодействий конкретных индивидов как субъектов социальной жизни. Именно поэтому социология анализирует не только социально типическое, но и то, что конституирует социальную реальность: духовные ценности, установки, потребности, мотивы, взаимодействие внутреннего и внешнего в жизни человека.

Качественный анализ мотивационной сферы стал возможен благодаря появлению ряда концепций: теории иерархии потребностей А.Маслоу, теории потребностей существования К.Альдерфера, теории **мотивационных** потребностей Д.Мак Клеllandа, теории трудовой мотивации Даткинсона, теории справедливости С.Адамса, дифференцированной классификации социальных инстинктов, импульсов, эмоций У.Мак-Дугалла, теории усиления мотивации Б.Скинера, теории мотивации как процесса управления выбором В.Врума; модели мотивации, разработанной Э.Лоулером и Л.Портером.

Мотивационную сферу личности исследовали не только социологи, но и психологи. К достижениям исследования мотивационной сферы в отечественной психологии следует отнести положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации, реализующегося в системе отношений человека (В.Н.Мясищев), изучение соотношения смысла и значения (А.Н.Леонтьев), интеграции побуждений и их смыслового контекста (С.Л.Рубинштейн), направленности личности и динамики поведения (Л.И.Божович, В.Э.Чудновский), анализ ориентировки в деятельности (П.Я.Гальперин), экспликация мотивационной системы человека (В.Г.Алексеев).

Теории мотивации педагогов разрабатывали Н.А. Аминов, А. Бакурадзе, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.А. Якунин; проблеме содержания профессионального **психолого-педагогического** самосовершенствования педагогов посвятили свои работы А.Е Богоявлинская., Е.В. Бондаревская, Е.М. Муравьев, Т.Н. Щербакова.

Общие вопросы нарушения профессионального развития и его конкретные проявления нашли выражение в трудах Н.В.Гришина, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, Г.Е. Сухаревой, В.В. Лебединского, А.К. Марковой, В.П. Подвойского, К. Маслач, В.Е. Орел и других исследователей.

К проблеме совершенствования личности в аспекте ее нравственного начала как основы для личностного роста обращались многие мыслители: Августин Блаженный, П. Абеляр, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, А. Швейцер, А.С. Макаренко, М. Вебер, П.А. Сорокин и др.

В условиях великих социальных потрясений XX века П.А. Сорокин видел задачу своей преподавательской деятельности в сохранении научной школы, которая понималась им как продолжение себя, как самореализация, как возможность жить в учениках, преодолевая собственную человеческую ограниченность во времени.

Весьма плодотворной в методологическом плане является идея Т.Б. Марченко о роли так называемой "социальной наследственности" в формировании социологии как науки. Любая наука может развиваться плодотворным образом, в том числе за счет заимствования опыта, средств и методологического инструментария других наук, причем речь идет не только об использовании непосредственного опыта, но и опосредованного¹. М.А.Розов в свое время писал о методологических исследовательских программах, которые характеризуют теоретическое мышление в целом на определенном этапе его развития, носят категориальный и междисциплинарный характер, формируются на базе общекультурных аналогий². Одной из форм проявления "социальной наследственности в социологии была активная "психологизация", использование категорий, схем исследовательского мышления при осмыслении проблем личности и общества. Известный социолог И.С.Кон считает, что уже к концу XIX в. психо-

¹ См.: Марченко Т.Б. Формирование социологии и социальная наследственность // III Российский философский конгресс: Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия. Т.4. – Ростовн/Дону, 2002. С.293-294.

² Розов М.А. Понятие исследовательской программы//Исследовательские программы в современной науке. – Новосибирск, 1987.

логическое обоснование различных форм научного знания, "психологизм" получает самое широкое распространение, становится парадигмальной установкой развития современной социологии¹. Недаром наиболее известные типологии личности в социологии XX в. носили социопсихологический и социокультурологический характер: "спекулянты" и "рантье" у В.Парето, "ориентированные вовнутрь" и "вовне" у Д. Рисмана, "консервативный", "прогрессивный" и "революционный" у К.Манхейма, "идейный", "идеальный" и "чувственный" у П.Сорокина и т.д.

Позитивный "психологизм" проявляется и в постклассической социологической теории, например, в концепции виталистской социологии, социологии жизненных сил: "Важной особенностью развиваемой концепции является единство теоретико-методологического и эмпирического уровней социологического знания. Особенность концепции состоит, в частности, в том, что объектом исследования является не просто человек как социальный, а как биопсихосоциальный субъект"²

Об опасности излишней специализации предупреждал и классик социологии Т. Парсонс. С его точки зрения, специализированные науки оказываются малопродуктивными, потому что прибегают к "особого рода абстракциям", которые могут адекватно отражать лишь некоторые узкие проблемы и явления.

Сам Т. Парсонс написал фундаментальную работу "Мотивация экономической деятельности" (1964 г.), да и в классическом труде "К общей теории действия. Теоретические основания социальных наук" (1965 г.) проблеме мотивов посвящено немало страниц.

Таким образом, исследование социокультурных оснований мотивации профессионального самосовершенствования педагогов находится в русле социологического знания, которое предполагает изучение интересов, соотнесения их с миром ценностей и идеалов данной культуры, актуализации скрытых возможностей личности, интерпретации требований социокультурного окружения.

¹ Кон И.С. История социологии в Западной Европе и США. М., 1993.

² Болгов В.И. Социологический анализ новых форм социокультурной жизни // Социс. 2003. № 2. С.30.

Объектом исследования выступает профессиональная группа педагогов.

Предметом исследования является система связей и отношений, мотивирующих профессиональное самосовершенствование педагогов.

Гипотеза исследования. Профессиональное самосовершенствование педагогов является специфическим, самостоятельным видом духовной деятельности, **коррелирующимся** специфической системой мотивов. Сами мотивы выступают, с одной стороны, как относительно независимые образования, а с другой - обусловленные всей системой мотивации. Целостное рассмотрение данного феномена возможно в ходе комплексного анализа, реализации дополняющих друг друга "исследовательских программ", - социокультурной и социально-психологической, когда мотив предстает в качестве "результатирующей" двух процессов: *1/идущего "внутри" психического мира людей и переводящего неосознанную потребность в ранг мотива; 2/ протекающего в социокультурном окружении, "снаружи", формирующего содержательную сторону мотива в ходе интериоризации норм, идеалов, ценностей, значений данной культуры.*

В действительности – это две стороны единого противоречивого процесса, потенциально содержащего в себе возможности "конфликта мотивов" в результате рассогласования взаимодействия социального, культурного и психического уровня в жизнедеятельности индивидов.

Можно предположить, что взаимосвязь основных мотивов в процессе профессионального самосовершенствования педагогов образует динамическую, иногда конфликтную структуру, в которой образуются бинарные оппозиции, компромиссный синтез которых репрезентируется во внешнем поведении.

Модель коррекции мотивации педагогов в сфере профессионального самосовершенствования должна строиться с учетом данных противоречий, возникающих на различных уровнях **мотивационных** факторов (от витальных до моральных). При этом специфической чертой шкал **"мотивационных профилей"** педагогов будет являться заметное превышение "креативности", общего уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержки.

Цель исследования состоит в определении социокультурных перемен в образовательной деятельности на основе анализа характеристик и содержания **мотивационной** сферы педагогов современного российского общества, их профессионального самосовершенствования.

Задачи исследования подчинены достижению указанной цели:

- осуществить социологический подход к структурированию мотивации профессиональной деятельности педагогов;
- определить социокультурную сущность профессионального самосовершенствования педагогов;
- установить характер связей между процессом изменений мотивационной сферы педагога современного российского общества и процессом его личностного самосовершенствования;
- выявить основные тенденции развития мотивации профессионального самосовершенствования педагогов;
- изучить особенности реализации социокультурного потенциала российских педагогов в образовательной сфере;
- рассмотреть генерационные сдвиги, **мотивационные** деформации в ценностных стандартах педагогов;
- выявить возможности коррекции **ценностно-мотивационных** деформаций педагогов современного российского общества;

Теоретико-методологической основой исследования являются теоретические работы в области социологии личности, социологии культуры, социальной психологии, социологии образования отечественных и зарубежных исследователей. Диссертант опирался также на достижения исследователей по проблемам профессиональной культуры педагогов и психосознательных факторов человеческого поведения. Значимыми методологическими принципами явились системный и структурно-функциональный анализ, принципы социокультурной методологии и социально-исторического детерминизма изучения явлений и процессов общественной жизни, методы прикладной социологии: анализ статистических данных, анкетирование, индивидуальные и групповые беседы, наблюдение, анализ документов, изучение результатов педагогической деятельности, аттестации.

Эмпирической базой исследования стали результаты исследований (выборочная совокупность - 920 чел.), проводимых диссертантом под руководством ее научного руководителя по следующим этапам:

Первый этап 1998 г. - ориентировочный. Он связан с изучением литературы, анализом опыта, выявлением проблем и противоречий в избранной теме. В ходе данного этапа применялись методы беседы, наблюдения, критического анализа различных первичных источников, было проведено исследование по выявлению возможностей педагогов к адекватному воздействию в процессе **коррекционной работы** с трудновоспитуемыми подростками.

Второй этап 1999 г. - концептуальный, связанный с разработкой концептуального аппарата исследования и подбора основополагающей диагностической методики исследования, проведено исследование по апробации методики изучения мотивации профессионального самосовершенствования в различных профессиях с целью выявления общих закономерностей и различий.

Третий этап 2000-2001 гг. - опытно-экспериментальный, в данный период, использованы методы констатирующего и формирующего экспериментов; проведены исследования по изучению мотивации профессионального самосовершенствования педагогов и выявлению ее взаимосвязи с мотивацией учебной деятельности учащихся; разработаны теоретическая и практическая модели профессионального самосовершенствования педагогов.

Четвертый этап 2001 - 2002 гг. - обобщение результатов исследования и формулировка выводов. В ходе данного этапа было проведено исследование по выявлению профессиональных деформаций мотивационной сферы педагогов.

В работе привлекались также данные **региональных, социологических исследований, ВЦИОМ.**

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- на основе социологического подхода к структурированию мотивации профессиональной деятельности педагогов выявлен ряд социокультурных мотивирующих факторов, определена их иерархизация;

- установлены социокультурные взаимосвязи изменений мотивационной сферы современного российского педагога и процесса его личностного самосовершенствования;
- изучены особенности реализации социокультурного потенциала и тенденции развития мотивации профессионального самосовершенствования педагога;
- > вскрыты причины **мотивационных** деформаций в ценностных стандартах педагогов;
- обоснованы и описаны возможности коррекции ценностно-**мотивационных** деформаций педагогов современного российского общества.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Педагогическая деятельность в условиях современной России, с одной стороны, требует от педагогов высокого профессионализма и разностороннего развития, а с другой, из-за интенсивной динамики **института** образования ограничивает возможности их самореализации, а значит - и самосовершенствования;

2. Структура мотивации профессиональной деятельности педагогов на социологическом уровне представляет собой систему взаимовлияющих социокультурных факторов: социальное одобрение деятельности педагога, уровень жизни, реализация общественно значимых ценностей, а также факторы связанные с блоком потребностей в признании, влиянии, самоутверждении, причем приоритетными является блок общественно значимых ценностей, социального одобрения и уровень жизни. К деформациям мотивационной структуры (а, следовательно, и структуры потребности) приводит конфликт мотивов, при котором самоутверждение через профессию в единстве с социальным одобрением не дает субъекту педагогической деятельности ожидаемого уровня жизни.

3. Мотивация профессионального самосовершенствования специалистов выступает специфическим видом социокультурной регуляции деятельности человека и представляет собой сложную функциональную систему со взаимосвязанными элементами: "мотивация самопознания", "мотивация планирования

самосовершенствования", "мотивация реализации программы самосовершенствования и самоконтроля". В **мотивационную** структуру включены также **интериоризированные** человеком ценности социокультурного окружения, которые актуализируются в ситуации конфликта мотивов.

4. Процесс изменений **мотивационной** сферы педагогов и процесс их личностного самосовершенствования опосредован актом адекватного или неадекватного осознания ценностных отношений личности к своей профессиональной деятельности, особенностей самоидентификации педагога.

5. Под развитием мотивации профессионального самосовершенствования педагогов следует понимать переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к сложной, иерархически построенной, через процесс **интерриоризации**, когда в сознании педагога отражаются два состояния действительности: наличное и желаемое, противоречивое единство которых и составляет одну из основных особенностей структурирования сложной потребности в саморазвитии, самореализации.

6. Определяющая тенденция развития мотивации профессионального самосовершенствования педагогов состоит в реализации их социокультурного потенциала на основе целенаправленного моделирования "ситуаций самосовершенствования, при которых работники постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки, ставятся в условия, требующие от них систематического и регулярного проявления формируемых профессионально-значимых качеств.

7. Основная причина деформации мотивационной сферы кроется в рассогласовании факторов, мотивирующих самореализацию и самосовершенствование педагога: от рассогласования разных систем организма и психики до рассогласования социального и культурного миров. Важнейшими факторами негативного влияния на личность педагога также являются когнитивные, поведенческие, **аффективно-мотивационные** и другие стереотипы, не соответствующие современным требованиям образовательного процесса.

Научно-практическая значимость исследования. Разработанные структурные модели организационной деятельности руководителей, психологов и педагогов по развитию мотивации профессионального самосовершенствования педагогов, могут использоваться при составлении планов профессионального совершенствования, для составления "социального портрета" педагогических коллективов.

Материалы исследования могут быть использованы при чтении курсов по общей социологии, социологии культуры, социальной психологии и культурологии.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования осуществлялось в образовательных учреждениях г. Волгодонска и Волгодонского района Ростовской области, школы №39 г.Ростова. Результаты исследования докладывались и обсуждались на Второй Всероссийской научно-практической конференции "Образование - основной фактор развития человека и общества" (Волгодонск, 2000 г.), на конференциях "Психологические исследования в образовании" (РГПУ, г.Ростов-на-Дону, 2001 г.), "Стратегии и техники психологического сопровождения личности в образовании" (ИПК и ПРО, г.Ростов-на-Дону, 2002 г.), на кафедре социологии РГПУ, опубликованы в научных работах общим объемом 9 п.л.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, состоящих из восьми параграфов, заключения, списка использованной литературы и комплекса приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы диссертации, характеризуется степень разработанности проблемы, определяются цели и задачи диссертационного исследования, описываются научная новизна и практическая значимость работы, формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава "Теоретико-методологические основы исследования" посвящена выявлению специфики социологического подхода к исследованию **мотивационной** сферы личности, а также мотивации профессионального самосовершенствования педагогов;

и на этой основе - обоснование методики социологического исследования профессионального самосовершенствования педагогов.

В параграфе первом *“Специфика социологического подхода к анализу мотивационной сферы личности ”* показано, что выявление социологического ракурса исследования невозможно вне рассмотрения соотнесенности пониманий **мотивационной** сферы, мотивации в психологии, философско-социологических исследованиях. Причем точки зрения на природу и сущность мотивации анализируются в работе не как противостоящие позиции, а как взаимодополняющие, способствующие дефинированию понимания мотивации на социологическом уровне. В отличие от взглядов, отождествляющих мотив и предмет потребности, мотив и потребность, в диссертации обосновывается, что мотивы не совпадают ни с тем, ни с другим, а представляют собой медиаторы между потребностями человека и его поведением, деятельностью. Такой взгляд позволяет обосновать самостоятельный статус мотива, дифференцировать его в качестве опосредующего звена между потребностями и деятельностью по их удовлетворению. Показано, что мотивы, базирясь на адекватно или неадекватно осознанной потребности, определяют своеобразие человеческой деятельности. Поскольку мотивы возникают на основе осознания потребности, то сами они - феномены сознания, сознательные побудительные силы. Далее делаются выводы, важные для данного диссертационного исследования. Среди них - вывод о том, что мотивы и цели деятельности, как правило, не совпадают. Другой вывод, подтверждающий относительную самостоятельность мотива, состоит в обосновании того, что мотивы и ценности, мотивы и стимулы также не тождественны. Мотив, несомненно, включает в себя и стимул, и ценностное содержание, но не сводится к ним. Таким образом, в диссертационной работе мотивы предстают как внутренние, возникающие на основе осознания личностью своих потребностей, осознанные побуждения к деятельности, непосредственно инициирующие ее, выражающие готовность к действию или поступку. Тогда **мотивационная** сфера личности предстает как упорядоченная совокупность присущих ей мотивов, причем **мотивационные** сферы разных личностей отличаются по содержанию, структуре, иерархии, силе и устойчивости

мотивов. Мотивы выполняют несколько функций: побуждающую, поскольку они вызывают активность личности, и направляющую (регулирующую), поскольку происходит выбор и осуществление определенной линии поведения. Эти выводы принципиальны для всей диссертационной концепции, поэтому далее в параграфе обосновывается позиция, согласно которой под потребностями, как "источниками" мотивов в рамках социологического исследования правомерно понимать сложные отношения, а именно - противоречия между социальным субъектом и условиями его жизнедеятельности. Это противоречие постоянно разрешается и воспроизводится в качестве **потребностного** отношения человека к миру, которое, осознаваясь, предстает как система мотивов. Показано, что изучение мотивов человеческого поведения в социологическом плане предполагает раскрытие социальных механизмов формирования мотивов, исследование доминирующих **мотивационных** структур или особенностей **мотивационного** отражения реальных ситуаций, а также устойчивых стереотипов и типов мотивации складывающихся в преподавательской деятельности.

Во втором параграфе "Структура мотивации профессиональной деятельности педагогов", на основе концепций мотивации, в которых ведущее место занимают потребности как "источники" мотивов, а также на основе теории социального взаимодействия Д. Хоманса, с применением элементов феноменологической социологии А. Шюца исследуются особенности структуризации мотивов профессиональной деятельности педагогов. Показано, что структура мотивации профессиональной деятельности педагогов на социологическом уровне является системой взаимосвязанных социокультурных факторов, представляющих собой смысл и ценности фрагментарно осознанных потребностей. Среди них ~ потребности в признании, влиянии, **самоутверждении**, социальном одобрении и достойном уровне жизни. Привлекая концепции мотивации Ф. Херцберга, Портнера-Лоулера, А. Бакурадзе, Ю. Борцова, И. Камынина, В. Радаева и др., в диссертации анализируются особенности объективной и субъективной детерминации структурирования мотивации профессиональной деятельности педагогов. Обосновано, что мотивация представляет собой вероятностный процесс, а мотивирующие факто-

ры становятся источниками мотивации в зависимости от иерархии потребностей и ценностей конкретного человека. Вместе с тем, в диссертации показано, что наряду с уникальным и неповторимым мотивированием, в этом процессе присутствуют устойчивые, социально-типические моменты. Для аргументации этого положения в диссертации привлечена комплексная модель мотивации Л. Портера и Э. Лоулера, а также диспозиционная теория личности В.А. Ядова. Далее выявляются этапы вхождения педагога в коллектив и блоки потребностей, лежащих в основании мотивации. На этой основе выделяется несколько групп учителей с различной иерархией потребностей и мотивации профессиональной деятельности. В заключении параграфа обосновано, что структура мотивации профессиональной деятельности педагогов не остается неизменной, а постоянно меняется тем интенсивней, чем более динамичны изменения различных сфер общественной жизни. Приводятся соответствующие конкретно-социологические данные. Соответственно логике работы возникает вопрос о методиках социологического исследования этого сложного процесса.

В параграфе третьем "Методика социологического исследования профессионального самосовершенствования педагогов" обосновывается, что трансформация российского общества, влияющая на все сферы общественной жизни, порождает несоответствие между реальным развитием школы, ее культурным и техническим оснащением и комплексом задач в области профессионального самосовершенствования педагогов. Отмечается, что в сознании педагогов имеет место тип **аутистического** мышления (альтернатива - реалистический тип мышления), когда в ценностном сознании педагогов возникает неадекватное представление о собственных потребностях, связанное с устранением действий, приносящих разочарование и **неудовлетворенность**¹. Такое положение дел обусловило выбор методик социологического исследования профессионального самосовершенствования педагогов в изменяющейся системе "Учитель - уче-

¹ См.: Кара-Мурза С. Краткий курс манипуляции сознанием. М.: Алгоритм, 2002. С.109-112

ник" по следующим направлениям: изучение степени педагогической запущенности учащихся общеобразовательных школ и изучение готовности педагогов к работе в новых **условиях**. При участии автора было опрошено более 500 респондентов. Методика включала в себя индивидуальные и групповые беседы, анализ документов, анализ результатов педагогической деятельности, аттестации, наблюдение, а также пользующиеся в прикладной социологии признанием методики "Удовлетворенность своей профессией", "Самооценка профессионально значимых качеств личности", "Групповая оценка качеств личности сотрудника". Это позволило диагностировать мотивацию профессионального самосовершенствования, определить конкретный **"мотивационный профиль"** каждого педагога, типологизировать эти профили. Выявлены три составляющих мотивации профессионального самосовершенствования: отношение к своей профессиональной деятельности (оценивается по степени удовлетворенности профессией), отношение к себе как профессионалу (оценивается по величине значимости для сотрудника профессиональной деятельности), отношение к самосовершенствованию в профессиональной сфере (оценивается по степени стремления личности к самосовершенствованию в профессиональной деятельности). Таким образом, в образовательной сфере, как и в других институциональных сферах, идут интенсивные инновационные процессы, оказывающие влияние на формирование **ценностей**, убеждений, потребностей и мотивов деятельности.

Глава вторая "Основные тенденции развития мотивации профессионального самосовершенствования педагогов" посвящена исследованию инновационной культуры педагогов и выявлению на этой основе мотивов профессионального самосовершенствования учителей.

В параграфе первом "Инновационная культура педагогов в контексте мотивации" показано, что индивидуальное восприятие инновационного процесса связано не только с аутистическим и рационалистическим типами мышления, но и с так называемой *символической адаптацией*, когда специалист идентифицирует изменения, происходящие в его жизни с изменениями, уже произошедшими с другими людьми. Этот перцептивный процесс зависит как от осо-

бенностей личности самого человека, так и от качественного состояния данной социокультурной ситуации. В результате *субъектной интерпретации инновации* у человека возникает или не возникает побуждение к инновации, креативной мотивации. Делается вывод, что образовательная инновация как социокультурный феномен представляет собой систему идей по изменению поведения субъектов процесса обучения для решения существующих в образовательной системе проблем, качественного улучшения ее функционирования. Выявляются типы инноваций: вялотекущая, где образцы, нормы и паттерны поведения меняются в наименьшей степени; динамичная, где традиционные и инновационные нормы профессиональной деятельности и поведения сосуществуют в равной мере; скоротечная, где происходит динамическая смена форм деятельности. Отмечается, что в образовательной сфере проходит параллельно или сменяя друг друга, названные типы инновационного процесса. Показано, что важным личностным фактором является потенциал ожидаемого относительного преимущества инновации, причем педагогами особенно ценятся инновации, преимущества которых можно продемонстрировать перед коллегами и родителями. Выделяется два типа демонстрационного представления преимуществ педагогической инновации - методическая и результативная. Выявлен также феномен сопротивления новшествам, обозначены его формы. Обоснованно, что мотивация не является величиной постоянной направленности, а постоянно модифицируется в адаптационном процессе в зависимости от того, релевантна ли инновация профессиональной биографии человека, есть ли у него возможности и способности овладеть необходимыми знаниями и моделями поведения, адекватными инновационному процессу. Налицо противоречие между консервативной традицией и динамичной инновацией, в контексте которого проходят любые социальные изменения. На основе обширных конкретно-социологических данных обосновывается, что уровень педагогической культуры, профессионального мастерства и восприимчивости к новациям напрямую зависит от системы доминирующих ценностей преподавателя. Педагоги классифицируются по отношению к инновационному процессу следующим образом: новаторы (6,6%), передовики (44,7%), умеренные (17,7%), предпоследние (8%), последние

(22,7%). Делается вывод, что одним из основных путей актуализации побуждений самосовершенствования является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций самосовершенствования, при которых работники постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки, становятся в условия, требующие от них проявления формируемых профессионально-значимых качеств.

В параграфе втором "*Мотивы профессионального самосовершенствования в оценках учителей*" представлены данные пилотажного и основного исследования уровней мотивации профессионального самосовершенствования. Так в ходе пилотажного исследования были получены второстепенные, но весьма важные результаты: уровень удовлетворенности своей профессией у юристов выше, чем у педагогов; независимо от профессиональной деятельности самооценка завышена; наиболее низкий балл профессионального самосовершенствования по отношению к себе оказался у педагогов, однако, у них (по сравнению с юристами) выявлен креативный мотивационный профиль. Далее представлены данные по уровню удовлетворения потребностей педагогов, выявлена иерархия профессионально важных качеств. Представляет интерес, что наиболее важные, по мнению педагогов, такие качества, как профессиональная компетентность, творческая самореализация, личная ответственность, дисциплинированность, требовательность, чувствительность и проницательность в реальных проблемных ситуациях. А такие качества, как тщательность и повседневная усидчивость, способность к риску в трудовой деятельности, ее мотивированность, критичность и объективность в самооценках, педагоги не считают важными. Вынуждены отметить, что эти данные говорят о трудностях как адаптации преподавателей к новым условиям, так и возможных неудачах процесса инновации. Несмотря на то, что условия работы в целом оцениваются как приемлемые, полноценного отдыха педагоги не знают по причине нехватки свободного времени (80%), усталости (60%), нехватки денег (80%). Следовательно, несмотря на энтузиазм педагогов к исполнению своего служебного долга, условия работы, ее оплата, возможности для саморазвития, далеко не совершенны. Практически все опрошенные отметили, что занимаются самосовершенствованием

ем, но испытывают определенные помехи, которые связывают как с собственной неорганизованностью, так и с объективными условиями своей жизни и работы. Выявлены факторы, побуждающие педагогов к самосовершенствованию, **типологизированны мотивационные** профили педагогов (креативный, блокирующий, импульсивный).

Глава третья "Мотивационные деформации в педагогической деятельности и возможные их корректировки" посвящена исследованию причин **мотивационных** деформаций в педагогической деятельности, исследованию особенностей их структурирования, выявлению возможностей коррекции мотивационных деформаций у педагогов.

В первом параграфе главы "Деформации мотивационной сферы личности" исследование проводится в ключе феноменологической социологии с привлечением элементов понимающей социологии. Как известно, Альфред Шюц выдвинул свою версию понимающей социологии, в центре внимания которой - становление человеческих представлений о мире от единичных субъективных значений, возникающих в сознании индивида до интересубъективно обоснованных конструкций: "Человек в любой момент его повседневной жизни находится в биографически детерминированной ситуации,... в определенной социокультурной среде"¹. Это обуславливает во многом статус и роль человека, его моральную и идеологическую **позицию**². Эта методологическая установка делает вполне правомерным введение результатов психологического исследования, как конкретных данных, характеризующих субъекта педагогического действия в рамки диссертационного исследования. На основе выделенных А. Шюцом препятствий на пути реализации здоровых мотивов (способ организации социальных институтов, чрезмерно иерархизированные человеческие отношения, размытость половых ролей, физическое состояние), проводились специальные исследования, которые позволили установить, что отклонения в профессиональном развитии в первую очередь приводят к депрофессионализации и к

¹ Шюц А., Структура повседневного мышления. // Социс, 1997, №2, С. 130.

² См.: Шюц А., Формирование понятия и теории в общественных науках. Американская социологическая мысль: **Тексты**/Под ред. В.И. Добренкова. - М.: Изд-во МГУ, 1994.

десоциализации личности. Этот вывод приобретает особую важность, так как профессия педагога является профессией с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь детей. Далее исследуется блок факторов негативного влияния трудового процесса на личность педагога, а также искажение профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях. Делается вывод, что в результате система ценностей личности педагога рассогласовывается, может возникнуть амбивалентная личность в двойной системой ценностей, когда ценности позитивного и ассоциального плана взаимодействуют в рамках личностной структуры и могут породить деформацию **мотивационной** сферы. Важное значение для возникновения **мотивационных** деформаций имеют различные состояния напряженности, которые в работе исследуются и классифицируются (тормозная форма напряженности, импульсивная, генерализованная). Повышенная моральная ответственность, экстремальные ситуации, состояние напряженности дополняются фактором "профессионального кризиса", как правило, ведущего к снижению самооценки, угасанию позитивных установок. В заключение выделяются три класса условий труда по степени их влияния на здоровье человека.

Параграф второй "Эмоциональное выгорание" и "Вовлеченность" как моменты мотивационных деформаций посвящен выявлению **социокультурного** значения таких личностных состояний как "эмоциональное выгорание" и "вовлеченность", и роли этих состояний в становлении развития и угасания мотивационных деформаций педагогов. Отметим, что названные категории – состояния активно используются в зарубежной социологии, в частности, в социологии семьи Хартман, в феноменологической социологии Бергера и Лукмана (социальное конструирование реальности), а также Д. Силверманом при исследовании институциональных изменений и др.. Поэтому в диссертации исследование «эмоционального выгорания» позволило установить наличие тесной связи между исследуемым феноменом и "**локусом** контроля" в его внешнем и внутреннем ракурсах; описываются тактики предотвращения выгорания на основе нейтрализации коррелирующих с ним факторов. Установлено, что «эмоциональное выгорание» не носит бесконечного характера, а зачастую сменяется своим антиподом - "вовлеченностью", характери-

зующейся энтузиазмом, положительным отношением к своему труду. Таким образом, речь идет уже об исследовании континуума "вовлеченность - выгорание", представляющего собой закономерный феномен профессионального развития. Только тогда, когда выгорание вытесняет вовлеченность, мы имеем дело с деструктивными деформациями мотивационной сферы педагога. При таком подходе становится ясным, почему зарубежные ученые, например К. Кондо, Х. Фрейденбергер, Е. Махер и др., относят к числу "сгорающих" также и "трудоголиков". Далее исследуются факторы вызывающие и предупреждающие мотивационные деформации.

На основе обширных конкретно-социологических исследований педагогов в г.г. Волгодонске и Цимлянске, а также педагогов из сельских районов - Волгодонском, Цимлянском, Дубовском (более 400 респондентов) в третьем параграфе "Структурирование возможностей коррекции мотивационных деформаций у педагогов" исследуются особенности мотивационных деформаций в зависимости от распределения "неудовлетворенностей" различными сферами их жизнедеятельности. Установлено, что симптомы выгорания складываются под влиянием факторов, имеющих частично социокультурный характер. Среди них: неудовлетворенность уровнем образования, местом проживания, уровнем жизни, что ведет к состояниям "загнанности в клетку", "редукции профессиональных обязанностей", "эмоциональной отстраненности" и др. Исследуются особенности этих состояний по структурам выборки по полу, оплате труда, по стажу, уровню образования, выявляются типы направленности личности педагога и на этой основе описываются особенности различных моментов мотивационных деформаций в зависимости от направленности личности. На основе проделанного теоретического и прикладного анализа обозначены возможности коррекции мотивационных деформаций у педагогов.

В Заключении диссертации подводятся итоги исследования, формируются основные выводы, обобщения, намечаются пути дальнейшего изучения данной проблемы.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Василенко И.С., Василенко Н.П., «Рекомендации педагогам по диагностике **трудновоспитуемости** и организации **коррекционной** работы педагога с трудными подростками». Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 1999г. - 2 п. л.
2. Василенко И.С., Рогов Е.И. «Проблемы и возможности преподавания психологии в школе». Психологические исследования в образовании. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ 2001 - 0,4 п. л.
3. Василенко И.С. «Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся». «Стратегии и техники психологического сопровождения личности в образовании». Научно-методический сборник. Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2002 .- 0,2 п. л.
4. Василенко И.С., Рогов Е.И., Копыл А.Н. «Ступени карьеры». Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ 2002. - 6 п. л.
5. Василенко И.С. «Мотивация профессионального самосовершенствования педагогов в условиях перехода на 12-летнее обучение». Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2002. - 2,3 п. л.
6. Василенко И.С. «Специфика социологического подхода к анализу **мотивационной** сферы личности». Сборник статей. Актуальные проблемы социального функционирования транзитивного общества. Социальные очерки. Ч. IV.Ростов н/Д, 2002 г.-0,5 п.л.
7. Василенко И.С. «Социокультурные причины деформаций мотивационной сферы личности». Научно-образовательный прикладной журнал. «Наука и образование», Известия южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета, РГПУ 2003, №2.- 0,2 п. л.
8. Василенко И.С. «Социокультурные снования профессиональной деятельности современного учителя». Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ 2003, - 2,3 п. л.