

Проблемы интенсификации профессиональной мотивации школьного учителя

В. А. Орлов

Преобразования политического, экономического и социального характера, происходящие в современном российском обществе, затрагивают не только интересы отдельно взятых граждан, но и сложившуюся систему ценностей, понимание своего места в мире представителями самых разных социальных групп. Зачастую это заставляет их кардинально переосмысливать содержание и мотивы своей профессиональной деятельности.

Эта проблема остро стоит и в сфере школьного образования, поскольку школа является одним из основных социальных институтов, системно передающих базовые ценности общества молодому поколению. Именно она, конечно, совместно с семьей и другими общественными институтами должна помочь молодым людям сориентироваться в новых условиях жизни, сформировать их жизненные установки, систему мотивов, способствовать продвижению в познании межличностных отношений.

В процессе этой передачи происходит психическое развитие ребенка, раскрытие его физических, эмоциональных, когнитивных и духовных способностей. От того, насколько школа эффективна в этом процессе, во многом зависит жизненный успех ребенка, уровень его личностного развития.

На пути к достижению необходимой эффективности школы лежит решение проблемы повышения мотивации деятельности учителя, вопросов его профессиональной удовлетворенности. Поэтому неудивительно, что все актуальнее становится проблема повышения профессионализма школьных педагогов. Ждут решения, в частности, такие ее аспекты, как совершенствование подбора будущих учителей, открытых к субъект-субъектному общению с учащимися; отвечающая современному уровню вузовская подготовка педагогов; профессиональная адаптация и система повышения квалификации.

На государственном уровне систематически ставится задача сделать профессию педагога престижной и высокооплачиваемой. Решение проблемы достойной оплаты этого нелегкого труда является чрезвычайно актуальным. Однако делать ставку исключительно на повышение зарплаты учителя нельзя, так как повышение оплаты труда не решит всех проблем современной школы. Это подтверждают, в частности, наши исследования, проведенные в течение последних лет в нескольких московских общеобразовательных школах.

Наряду с выделением таких важных вопросов школьной жизни, как избыточная наполняемость классов, недостаточная учебная мотивация, низкая дисциплинированность учащихся, у подавляющего большинства учителей (86 %) все же доминирует мнение, что именно деньги способны решить школьные проблемы. Но проблема мотивации и повышения качества преподавания в школе гораздо сложнее. Большую часть очередного и долго-

жданного повышения заработной платы съедает инфляция, и проблема удовлетворенности трудом вновь заявляет о себе. По данным наших исследований, повышение зарплаты существенно стимулирует деятельность учителя не более чем на 3—4 месяца.

Школа как социальный институт создана для ребенка, «заказчиками» выступают родители и, конечно, государство, но центральной фигурой в ней, безусловно, является учитель. Именно от мотивации и его профессионализма в первую очередь зависит, насколько полно и адекватно учащийся сможет реализовать свой потенциал в когнитивном и личностном развитии. Какие же мотивы преобладают в профессиональной деятельности учителя? Какими смыслами он ее наполняет? В чем заключается реализация его основных потребностей?

Чтобы рассмотреть эти вопросы, воспользуемся моделью трех потребностных сфер (редуцированная нами схема А. Маслоу [7]).

Первая сфера — это удовлетворение материальных потребностей (зарплата, социальная защищенность). Вторая — удовлетворение социальных потребностей (общение, социальный статус, уважение коллег по работе и близких, благоприятный психологический климат на работе и т. д.). И наконец, третья — удовлетворение потребностей духовных, под которыми мы в данном случае понимаем осмысленность учителем своего существования: самоуважение, самореализация, самоактуализация, личностное и профессиональное самосовершенствование, активное участие в процессе всестороннего (включая личностное) развития учеников. Суть духовного развития человека выражается в движении к поиску смысла своего существования, смысла своей деятельности. Нахождение средств этого движения, установка к нему, мотив к достижению уровней нахождения смыслов — все это можно назвать основными элементами духовности человека. Человек живет в системе смыслов: находясь в социуме как «макрокосмос», он стремится выстроить свой внутренний мир — «микросмос» — путем поиска ответов на вопросы в структуре внутреннего диалога. Такое смылосозидательное стремление обеспечивает процесс саморазвития личности. Успешность саморазвития зависит от целого ряда внешних и внутренних причин, но интенсивность этого развития в первую очередь связана с личностными способностями, определяемыми как возможность реализации личностного роста как базового условия и средства духовного движения [4;5].

Эти способности помогают личности выйти из замкнутого пространства своего бытия. Однако каждый человек не только имеет способности к саморазвитию, но и несет в себе самом барьеры, мешающие его осуществлению. Иными словами, у каждой личности существует свой уникальный профиль системы мотивов к саморазвитию. Поэтому, что бы мы ни попытались изменить в одной из личностных структур, неизбежно возникнут взаимосвязи, взаимодействия в других ее структурах.

Мотивация к профессиональной деятельности обусловлена также сложными связями удовлетворения разных видов потребностей. Каждая личность имеет в этом плане свой профиль, свои доминанты. Они отражаются как во внешнем плане (в успешности профессиональной деятельности), так и во внутреннем (в рефлексии этой успешности). Следует также напомнить, что любая деятельность человека, включая педагогическую, полимотивирована, т. е. для достижения ее эффективности необходима целостная система мотивов. Причем для каждого учителя, для каждой личности соотношение материальных, социальных и духовных мотивов в этой системе будет индивидуальным.

Теперь — о потребности в общении. По данным наших исследований, потребность в общении у учителей в настоящее время в большей степени удовлетворяется обсуждением материальных проблем. Тематикой разговоров по внешкольным вопросам чаще всего бывают: цены в магазинах (41 %), зарплата учителя (36 %), критика правительства (11 %), политико-экономические проблемы страны (5 %), другие проблемы (7 %). При обсуждении школьных проблем — поведение учащихся (43 %), их успеваемость (29 %), взаимоотноше-

ния с родителями «трудных» детей (11 %), взаимоотношения с коллегами (12 %) и администрацией школы (5 %). И все же чаще всего перечисленные вопросы сводятся к материальным проблемам современной жизни (78 %).

Как видно из приведенных данных, удовлетворение потребности в общении учителя связано, прежде всего, с материальной сферой жизни. Необходимо скорректировать вектор общения учителей на другое содержание, на сферу духовных интересов, что было бы более органично связано с личностным и профессиональным его развитием, с построением субъект-субъектных отношений с учащимися, что, в свою очередь, могло бы повысить удовлетворенность высших потребностей и в целом обеспечить более полное удовлетворение профессиональной деятельностью учителя.

Обратим внимание на основные причины, влияющие на удовлетворенность трудом.

Своей профессиональной деятельностью человек оказывается удовлетворен только в том случае, если успех в этой сфере «покрывает» основное «поле» его потребностей. Соотношение потребностей у каждого человека свое. При этом уровень удовлетворенности трудом будет зависть от двух групп факторов. Первая группа — профиль потребностей, необходимых человеку, так сказать, «базово», независимо от профессиональной деятельности. Вторая группа — профиль потребностей, которые удовлетворяются или могут быть удовлетворены в рамках именно данной профессиональной деятельности. Например, у педагога не выстроена система межличностных отношений в школе. У него нет условий для собственного развития, но он получает высокую зарплату (скажем, работает в элитной частной школе). Будет ли он в этом случае удовлетворен жизнью? Вполне возможно. Деньги позволят ему иметь широкий круг общения вне школы, делать престижные покупки, путешествовать. То есть в данном случае профессиональная деятельность за счет удовлетворения одной группы факторов может доставлять удовольствие и от работы, и от жизни в целом.

Аналогичный вариант может наблюдаться и при доминирующем социальном блоке (стремлении к удовлетворению потребностей в общении и социальном статусе). Допустим, заработок маленький, но учитель полностью удовлетворяет себя в сфере межличностных отношений с коллегами. Возможно, у него с детства сформирована низкая самооценка, но в данном коллективе удается чувствовать себя комфортно, и человек боится выйти в другую, незнакомую среду. Он «купаются» в общении и не собирается менять свой коллектив ни на какой другой. Он считает, что необязательно расти в профессии быстрее, чем его коллеги. Кроме того, он находится в одной с ними материальной нише. Само общение в рамках профессиональной деятельности для него уже есть отдельный вид деятельности, который в реальности лишь опосредованно связан с профессией.

Третья группа потребностей — духовные. Они могут удовлетворяться как в самой профессиональной деятельности, так и вне ее. Так, можно писать диссертацию, изучать иностранные языки, проявлять активность в познавательной сфере, развивая свою систему ценностей. При этом работа как таковая может не очень интересовать учителя, общение с коллегами не доставляет удовольствия из-за несовпадения базовых ценностей. Материальные проблемы такого педагога волнуют, но не настолько, чтобы он стал что-то кардинально менять в своей жизни. Таким образом, как и в первых двух вариантах, смысл жизни здесь — познание той сферы, которой человек занимается, а точнее, «проживает» вне своей профессиональной деятельности.

Исходя из рассмотренной модели трех потребностных сфер, можно сказать, что каждый индивид обладает уникальным сочетанием — профилем потребностей. Причем человека тогда устроит его работа (и жизнь), когда удовлетворение его потребностей превысит некий минимально необходимый уровень, своеобразную «критическую массу». Ниже этого порога человек попадает в зону негативного эмоционального отношения к жизни и профессии. За этим следует либо выход из профессии, либо «влачение жалкого существования» в ней. Резко снижается мотивация достижений, страдают результаты работы, сводится на нет

профессиональное и личностное развитие. Происходит то, что в рамках теории мотивации Ф. Херцберга обозначено как сниженный уровень «гигиенических факторов» — своеобразного «фона» материально-потребностной сферы человека, без которого остальные мотивирующие факторы становятся не эффективными [8].

Однако если человек объективно преодолел «критическую массу» или субъективно воспринимает свое материальное положение как минимально удовлетворительное (переход из негативной области в минимально позитивную), то он обращен к развитию, удовлетворению социальных и духовных потребностей [7]. Помочь преодолеть границу негатива, повысить толерантность к существующему материальному положению, актуализировать социальные и духовные потребности человека можно за счет специального психолого-педагогического воздействия (тренинги, семинары) [1; 2; 3]. И тогда даже в существующих материальных условиях открывается возможность вывести учителя из эмоционального тупика «гигиенической зоны», которая является тормозом личностного развития.

Нами разработана программа повышения мотивации труда учителя, в которой на основе психолого-управленческого подхода в деятельность образовательного учреждения вводится программа специальных тренингово-семинарских занятий для учителей с целью их подготовки к психолого-педагогической деятельности с детьми. Помимо своего собственно психолого-педагогического содержания она включает также алгоритм формирования у администрации современной российской школы мотивации к фасилитированию личностного роста ученика и саморазвитию учителя. В основу технологии внедрения этого процесса, опирающегося на готовность молодых учителей к инновациям, положена инициатива администрации школы, которая вводит (в рамках подготовки к аттестации, повышению разряда, оклада и т. д.) в школе дополнительную форму оценки труда учителя — «приращение комплексного развития ученика». При этом под комплексным развитием ученика понимается сумма его физического, эмоционального, когнитивного, нравственного и духовного развития.

Как известно, традиционно интегральная оценка «труда» ученика основывается на отметках в классном журнале. При всеобщем понимании того, что она во многом искусственна и не способствует истинному развитию ни одного из субъектов образовательного процесса, она является классической и труднопреодолимой. Оценка труда учителя строится на основе оценки труда ученика. На наш взгляд, не подвергая пересмотру существующую практику, ее необходимо дополнить другой системой оценки труда учителя и ученика. Речь идет о том, что, поскольку школа — социальный институт, призванный способствовать всестороннему развитию человека, целесообразно ввести в ней систему критериев, выявляющих приращение личностного развития ученика. Именно оно должно стать сначала дополнительной, а потом и основной оценкой труда учителя как неотъемлемой составляющей процесса взаимного развития учителя и ученика, а значит и успешности школы в целом.

Опыт работы с учителями (система взаимодействия психолога и учителя, попытки помочь учителю в овладении психологическими знаниями) показал, что, как правило, учитель не готов к восприятию на действенном уровне психологического знания, не видит в нем смысла, не уверен в необходимости включения в свою профессиональную деятельность собственно психологических инструментов. Вместе с тем учитель общеобразовательной школы в наиболее развитых странах обладает психологическими знаниями, которые позволяют ему приблизиться к уровню российского школьного психолога и проводить психологическое тестирование, индивидуальное психологическое собеседование, групповые социально-психологические тренинговые занятия, а главное — использовать знания о психологических закономерностях личностного и группового развития в учебно-воспитательном процессе. При этом школьный психолог в большой степени ориентирован на консультативную помощь учителю и работает с учащимися индивидуально только в экстремальных ситуациях, выходящих за рамки психологической компетентности учителя.

Учитель должен быть подготовлен к психолого-педагогическим занятиям с детьми. Эти занятия направлены, с одной стороны, на когнитивное и личностное развитие ученика, а с другой — на активное развитие личности самого учителя.

Подобные занятия встречаются в практике работы школьного психолога. Но они не объединены с программой, направленной на развитие учителя, поэтому не способствуют развитию его духовных потребностей.

На наш взгляд, предлагаемый вид работы с учителями на современном этапе развития российской школы является не только наиболее эффективным, но и безопасным для учителя и ученика. В целом можно заключить, что данный подход способствует поэтапному повышению эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя / Под ред. Л. М. Митиной. М.; Воронеж, 2001.
2. Лазарев В. С. и др. Руководство педагогическим коллективом: Модели и методы. М., 1995.
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1998.
6. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. М., 1990.
7. Maslow A. Motivation and Personality. N.Y., 1970.
8. Herzberg F. Work and the Nature of Man. N.Y., 1967.