

**СОДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ  
УСЛОВИЯХ**

*В данной статье рассматривается содержание профессиональной деятельности воспитателей дошкольных учреждений на современном этапе развития отечественного образования. Приводятся результаты экспериментального исследования характеристики мотивации профессиональной деятельности воспитателей.*

**Ключевые слова:** воспитатель, профессиональная роль, профессиональная компетентность, профессиональные умения, мотивационный комплекс, мотивация профессиональной деятельности.

**MOTIVATIONAL CONTENT  
OF PROFESSIONAL ACTIVITY  
AT EDUCATORS OF PRESCHOOL  
STRUCTURAL UNITS IN MODERN  
CONDITIONS**

*This article discusses the content of professional activity at educators of preschool institutions at the present stage of the Russian education development. This article also contains the results of experimental research of tutors' professional activities motivation characteristics.*

**Keywords:** tutor, professional role, professional competence, professional skills, motivational complex, motivation of professional activity.

В настоящее время функция педагога дошкольных учреждений заключается в оказании помощи воспитанникам приспособиться к меняющимся требованиям современного общества (например, переход от реализации задач федеральных государственных требований к федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования, развитие поликультурности образования и т.п.). К важнейшим профессиональным функциям педагога относят: создание педагогических условий для успешного воспитания детей, обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей, регулирование и согласование воспитательного воздействия семьи и дошкольного учреждения и др. [1].

А.Д. Грибанова и соавторы отмечают очевидный как для ученых, так и для практических работников разрыв между теорией и практикой воспитания, что, в свою очередь, требует осмыс-

ления того, что именно лежит в основе этого разрыва, или, точнее, в чем именно заключается сам разрыв. Анализ имеющихся теоретических разработок, программ воспитания и обучения в детском саду, рекомендаций для практических работников, учебников и пособий по дошкольному воспитанию убеждает в том, что если искать причины разрыва, то они заключаются отнюдь не в том, что «машина» педагогической науки стоит на месте и что практика не предъявляет запросов к науке. Суть дела заключается в том, что из поля зрения исследователей и методистов, по существу, выпала одна из центральных фигур педагогического процесса в детском саду – фигура *воспитателя*. За этим превращением «центральной фигуры» в «фон» психолого-педагогических разработок скрывается определенная трактовка движущих сил развития личности ребенка. Позиция взрослого здесь сводится к реализации предписанной ему обществом функции – быть воспитателем. Общество, в свою очередь, рассматривается как обезличенное выражение общественных ожиданий и требований, предъ-

<sup>1</sup> Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики АНО ВО «Российский новый университет».

являемых к детям. Ребенок при этой трактовке выступает как саморазвивающийся субъект. Конечно, ни в одном из педагогических сочинений мы не встретимся с утверждением, что воспитатель – социальный функционер, проводник требований общества к ребенку, как не встретимся и с призывами методистов к воспитателю «не быть личностью». Однако индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя (растворяясь, например, в таких словах, как «индивидуальный подход в воспитании») оказывается как бы за скобками интересов исследователей и практиков [2, с. 13].

Воспитатель – это, во-первых, профессиональная роль, заключающаяся в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности другого человека (воспитанника); во-вторых, лицо, которое является носителем этой роли [там же].

За профессиональной ролью «воспитатель» вырисовывается универсальное отношение человека к человеку, заключающееся в том, что своими поступками, иногда, помимо своей воли, люди изменяют условия жизни друг друга, обнаруживая свою идеальную представленность и продолжительность в жизни другого (других). Неся ответственность за те изменения, которые он вносит в систему взглядов, ценностей, личностных смыслов других людей, человек выступает как воспитатель в широком смысле этого слова. Превращение социальной роли «быть воспитателем» в профессиональную обусловлено специфическими трудностями передачи элементов человеческой культуры во взаимоотношения между поколениями, что, в свою очередь, вызвано процессами дифференциации и динамизации общественной жизни. К.Д. Ушинский был убежден, что «в воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [3, с. 266].

Содержание педагогической деятельности предъявляет к воспитателю ряд специфических требований, заставляющих развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. Эти качества, реализуясь в деятельности воспитателя и обеспечивая ее успешность, приобретают специфическую профессиональную окраску. С одной стороны, они необходимы для реализации функций воспитателя, а с другой – реализация функций тренирует и развивает профессионально необходимые качества [1].

Воспитатель выступает как целостная личность [4] с особым складом ума, индивидуаль-

ными особенностями темперамента, определенным стилем поведения. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [5, с. 7].

К *личностным качествам педагога* относят [1, с. 22]: 1) профессиональную направленность; 2) способность понимать внутренний мир воспитанника (эмпатия); 3) педагогический такт; 4) педагогическую зоркость; 5) педагогический оптимизм; 6) культуру профессионального общения; 7) педагогическую рефлексию.

К *профессиональным умениям педагога* относят умения: 1) гностические; 2) конструктивные; 3) коммуникативные; 4) организаторские; 5) специальные.

К *сфере профессиональной компетентности воспитателей* относят: 1) способность к ценностному самоопределению в отношении целей и средств воспитания, перспектив развития личности воспитанников; 2) овладение определенными технологиями педагогической работы и постоянное повышение педагогического мастерства [2, с. 19].

Оценка уровня профессиональной готовности человека к какому-либо труду, по данным целого ряда исследователей (В.Г. Асеев, М.П. Будякина, К.М. Гуревич, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, И.К. Кряжева, А.А. Русалинова и др.), должна основываться на следующих критериях: удовлетворенность трудом и взаимоотношениями в коллективе, успешность в работе, психофизиологическая «цена» труда. В качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности можно также рассматривать степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности, таких, как: «образ объекта» (субъективный образ профессии); «образ субъекта» (образ «Я» – самосознание); «образ субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессиональное самосознание [6, с. 68].

В результате взаимопроникновения профессиональных и других черт личности воспитателя оформляется особое образование – воспитательская позиция личности. Поскольку каждый общественный строй характеризуется множественностью представленных в нем укладов, противоречивостью интересов различных социальных групп, сочетанием консервативных и новаторских тенденций, в каждом обществе

складываются условия для порождения некоторого многообразия воспитательских позиций. Вместе с тем, от конкретного устройства общественной жизни, а в настоящее время и от работодателя, зависит диапазон возможных вариаций воспитательских позиций, а когда воспитание превращается в массовую профессию – преобладание той или иной ее формы. При этом общество как бы конструирует определенный выбор ролевых предписаний и производит отбор лиц, обладающих соответствующими чертами характера, особенностями общения и т.п. (А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, Л.М. Кларина и др., 1994; Подласый И.П., 1999; Овчарова Р.В., 2003 и др.).

С.Д. Поляков (1996) выделяет три варианта соотношения личностного и профессионального в педагоге.

1. Педагогическая деятельность незначима для него, он ее выполняет не более чем формально-ролевым образом (профессиональное не является личностно значимым).

2. Педагогическая деятельность – один из личностных смыслов педагога наряду с другими, не менее важными (профессиональное – одна из личностно значимых сфер).

3. Педагогическая деятельность – ведущий приоритетный, один из ведущих смыслов жизни педагога (профессиональное – одна из ведущих личностно-значимых сфер).

По данным Р.В. Овчаровой, опросы воспитателей показывают: большинство педагогов склонны высоко оценивать роль личности в педагогической деятельности. Из них 20% воспитателей придают значение педагогическим технологиям, 10% – личности воспитанника и 30% склонны соединить то и другое. На начальной стадии профессиональной деятельности, когда опыт еще не сформировался, личностные качества и свойства педагога/воспитателя имеют первостепенное значение. С годами профессия накладывает ощутимый отпечаток на личность и изменяет ее, прежде всего – в плане профессионально важных качеств [7, с. 394].

Личность, личностное в деятельности – это, прежде всего, мотивы и ценности субъекта деятельности. Среди понятий, описывающих мотивационную сферу, – потребности, интересы, стремления, установки и т.д.

Мотивы и ценности – это предпосылки выбора способа действия, методики и превращения этого в личностный индивидуальный стиль. Установка – это неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, переживанию, поведению. Установки определяют устойчивость и опреде-

ленность выполняемой деятельности, а ориентирами деятельности служат ценностные ориентации, выступающие как общие жизненные и педагогические убеждения и взгляды педагога [там же].

Как отмечает Р.В. Овчарова (2001), уровень социальных установок педагога, воспитателя в педагогическом процессе можно разделить на два подуровня.

1. Базовые социальные установки, проявляющиеся в профессиональной деятельности:

– сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях, мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников («Я-концентрация»);

– решающая значимость мнения, оценки руководителя, «начальства» (центрация на администрации);

– приоритетное значение оценки коллег, действия в интересах ее поддержания или улучшения, конформность (центрация «Что обо мне скажут, подумают в коллективе?»);

– ориентация на оценки родителей воспитанников (центрация на родителях);

– сосредоточенность на содержании и способах своей деятельности (центрация на методике);

– приоритетный интерес к развитию воспитанника, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям (центрация на воспитаннике, гуманистическая центрация);

– доминирующий интерес к коллективу, группе, искренняя увлеченность работой со всеми вместе без внимания на конкретной личности (центрация на коллективе).

2. Ситуативные установки, проявляющиеся при непосредственном взаимодействии с детьми, направлены на себя, как воспитателя, на содержание и способ взаимодействия с воспитанниками. Каждая из этих установок расположена на оси субъект-объектного и объект-субъектного понимания педагогического процесса.

В субъект-субъектной установке педагога проявляются [7; 8]:

а) личностное отношение к ребенку, настрой на его восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений;

б) значимость собственных личностных проявлений для успеха педагогической деятельности;

в) стремление к развивающему, личностно значимому и привлекательному для воспитанников содержанию, важному и интересному также для себя;

г) установка на сотрудничество в совмест-

ной деятельности и диалогичность в общении с детьми.

Педагогические установки формируются под влиянием общего отношения к различным сторонам жизни, самому себе, людям, деятельности. Они связаны глубинно с мировосприятием педагога, его жизненными смыслами. «Вот почему изменение педагогических установок воспитателя невозможно без работы психолога с личностью педагога» [6, с. 396]. Как пишет А.А. Реан, никакое эффективное педагогическое взаимодействие с ребенком невозможно без учета особенностей его мотивации [9, с. 200].

Для изучения мотивационных установок в профессиональной деятельности педагогов двух дошкольных структурных подразделений (ДСП) школ г. Москвы в современных условиях использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана. Общий объем выборки исследования составил 25 воспитателей. Одно из структурных подразделений выступало в качестве экспериментальной базы, на которой было проведено пилотажное исследование и выделена группа в количестве 13 воспитателей. Анализ результатов позволил выявить у педагогов приоритетные мотивы в их профессиональной деятельности.

В настоящее время, когда происходит ломка многих устоявшихся ранее взглядов на жизнь, материальные ценности превалируют над духовными, поэтому у педагогов двух структурных подразделений в достаточной и очень большой мере значимым мотивом является «денежный заработок» у 85% и 100% педагогов, соответственно.

Практически одинаковое процентное соотношение получено в мотивах «потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других» и «возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности» у 62% и 58% педагогов, как в экспериментальном, так и контрольном ДСП.

Значения по такому мотиву, как «удовлетворение от самого процесса работы», выявлено в экспериментальном ДСП у 48% педагогов, в контрольном – у 52%. Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения другой цели. А. Маслоу отмечает, что «дело самоактуализации» может быть сделано лучше всего через увлеченность значимой работой [6, с. 141].

Разница в результатах получена по мотивам «стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег» (мотив значим у 54% и 92% педагогов) и «стремление избежать возможных наказаний и неприятностей» (мотив значим у 54% и 100% педагогов).

На основании полученных результатов определились мотивационные комплексы педагогов, представляющие собой тип соотношений между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Полученные результаты отражены на рис. 1.

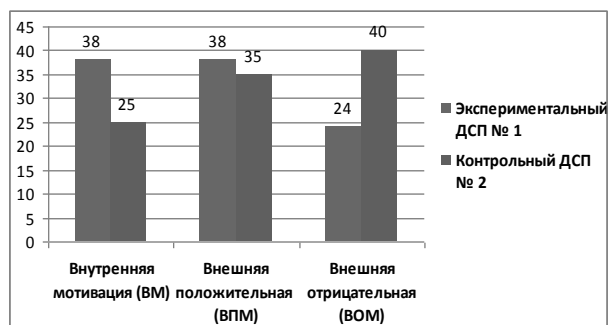


Рис. 1. Распределение показателей мотивации профессиональной деятельности педагогических коллективов в экспериментальном и контрольном ДСП

В целом педагогические коллективы обоих ДСП ориентированы на внутреннюю и внешнюю положительную мотивацию. Количество таких педагогов в экспериментальном ДСП – по 38%, в контрольном, соответственно, – 25% и 35%. У педагогов преобладают наилучшие, оптимальные, мотивационные комплексы, к которым относятся два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ. Чем оптимальнее мотивационный потенциал у педагогов (высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной), тем выше удовлетворенность педагогов выполняемой работой. Чем выше активность педагогов при этом мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже их эмоциональная нестабильность. «Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у педагогов требуемых знаний, умений и навыков» [9, с. 201].

Внешняя отрицательная мотивация присутствует у 24% и 40% педагогов, соответственно.

У данных педагогов выявлен наихудший мотивационный комплекс  $ВМ > ВПМ > ВМ$ . Чем выше вес внешней отрицательной мотивации и ниже – внешняя положительная и внутренняя, тем ниже удовлетворенность педагогов избранной профессией. У таких педагогов деятельность обусловлена мотивами избегания, желанием «не попасть впросак», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, и у них наблюдается высокий уровень эмоциональной нестабильности.

Знание вышеуказанных мотивов позволит «дать объективную оценку педагогическому процессу; выявить причины, определяющие тот или иной уровень воспитательно-образовательной работы» [10, с. 5]. На этой основе вырабатываются рекомендации по совершенствованию педагогического процесса в ДСП.

Анализ оценки изменений после проведения программы психологического сопровождения в конце всего учебного года [11] показал, что в экспериментальном ДСП педагоги, имеющие внешнюю отрицательную мотивацию в «констатирующем срезе» (24%), перераспределились в группы педагогов, имеющих внутреннюю и внешнюю положительную мотивацию, увеличив тем самым процентное соотношение до 46% педагогов, а внешняя отрицательная мотивация, в свою очередь, снизилась до 8%.

Значительную позитивную динамику можно констатировать в оценке произошедших изменений после формирующего эксперимента в мотивации профессиональной деятельности педагогических коллективов в экспериментальном и контрольном ДСП. В контрольном ДСП значимых изменений в мотивации выполняемой педагогами их профессиональной деятельности не произошло. Полученные результаты отражены на рис. 2.

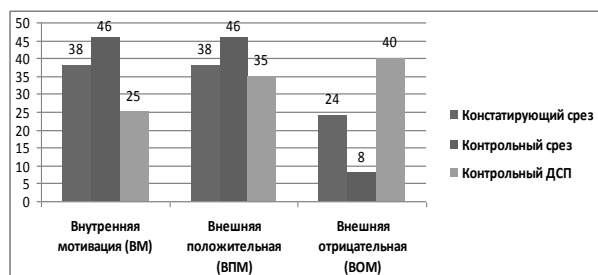


Рис. 2. Характеристика изменения показателей мотивации профессиональной деятельности педагогических коллективов в экспериментальном и контрольном ДСП (в процентном соотношении)

У педагогов значимыми мотивами, оставшимися без изменений, являются: «денежный заработок» – у 85% педагогов и «потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других» – у 62% педагогов.

Контрольный срез выявил увеличение процентного соотношения выборов педагогов по таким мотивам, как: «возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности» с 62% до 70%; «стремление к продвижению по работе» – с 30% до 46% педагогов.

Также повысились значения по такому мотиву, как «удовлетворение от самого процесса работы» с 48% до 54% педагогов. Остальные показатели в экспериментальном ДСП № 1 остались без существенных изменений.

Изменились мотивационные комплексы, в целом, у педагогического коллектива экспериментального ДСП. Увеличилось количество педагогов, у которых повысился вес внутренней и внешней положительной мотивации, внешней отрицательной – снизился с 38% до 46% педагогов. Тем самым повысилась и удовлетворенность педагогов выполняемой работой.

Таким образом, значимыми условиями эффективности педагогического процесса выступают: положительная ориентированность педагогов на свою профессиональную деятельность, учет специфики семейного и педагогического вклада в обучение и воспитание детей, уровень психического развития воспитанников, психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса.

## Литература

1. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 12-е изд., стер. – М.: Академия, 2011.
2. Воспитатели и дети: источники роста: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, Л.М. Кларина и др.; под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1994.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953. – Т. 1. – С. 260–270.
4. Каширин В.П. Системный подход к изучению личности // Цивилизация знаний: российские реалии: труды Пятнадцатой Международной научной конференции, г. Москва, 26–27 апреля 2014 г. – М.: РосНОУ, 2014. – Ч. 1. – С. 229–231.
5. Личность и профессия: психологическая

поддержка и сопровождение : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М. : Академия, 2005.

6. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004.

7. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования : учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М. : ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2001.

8. Овчарова Р.В. Практическая психология образования : учебное пособие для студ. психол. фак. университетов. – М. : Академия, 2003.

9. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2007.

10. Планирование как один из этапов методической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М. : «Издательство Скрипторий 2003», 2009.

11. Хмелькова М.А. Педагог-психолог как координатор взаимодействия субъектов образовательного процесса // Цивилизация знаний: российские реалии: в 2 ч. : труды Пятнадцатой Международной научной конференции, Москва, 25–26 апреля 2014 г. – М. : РосНОУ, 2014. – Ч. II. – С. 243–245.