

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**СВЯЗЬ РАЗВИТОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И
МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГОВ**

**Выпускная квалификационная работа студента
заочной формы обучения
направления подготовки (бакалавр) 44.03.02 «Психолого-педагогическое
образование»
5 курса группы 02061157
Ярославкиной Елены Андреевны**

Научный руководитель:
к.пед.н., доцент Ланских М.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ РАЗВИТОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	8
1.1. Профессиональная рефлексия и ее значение в развитии личности и деятельности человека.....	8
1.2. Особенности профессиональной педагогической рефлексии.....	14
1.3. Мотивация профессиональной деятельности педагога.....	21
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ РАЗВИТОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	29
2.1. Организация и методы исследования.....	29
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	32
2.3. Рекомендации, направленные на повышение уровня педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов.....	41
2.4. Программа тренинга на развитие педагогической рефлексии и мотивации в профессиональной деятельности педагога.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	58
ПРИЛОЖЕНИЯ	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучения связи развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога определяется тем, что в настоящее время существуют трудности в правильном анализе этой связи. В условиях современной системы образования изучение связи этих феноменов крайне необходимо для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов.

При помощи профессиональной рефлексии педагог приобретает нужное представление о том, насколько он соответствует профессиональным эталонам, находит пределы своих возможностей, получает знание о своих слабых и сильных сторонах, возможных зонах неудач и успешности, отыскивает пути самосовершенствования. При проявлении профессиональной педагогической рефлексии протекает процесс самосовершенствования педагога как субъекта педагогической деятельности через сопоставление своего потенциала, своей компетентности, своего персонального опыта с требованиями профессиональной деятельности. Педагог оценивает свою профессиональную готовность согласно тем или другим условиям.

Современная направленность изучения рефлексивной психологии можно охарактеризовать разнообразностью теоретических и методологических подходов её исследования, многоаспектностью постижения рефлексивности, её механизмов, моделей и структурных компонентов.

Б.З. Вульф считает, что «профессиональная рефлексия – это внутренняя работа, соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые различны на разных этапах профессионального самоопределения. В этом случае педагогическая профессиональная рефлексия рассматривается в

содержании, связанном с особенностями педагогической работы, и, прежде всего, с собственным педагогическим опытом» [9].

Рефлексия связана с рядом процессов. Множество исследователей выделяют важность изучения взаимосвязи профессиональной рефлексивности с мотивацией трудовой деятельности педагога.

Мотивация труда педагогов обеспечивает как минимум совершенствование качества их труда и вероятный рост эффективности и качества педагогической деятельности.

Профессиональная мотивация труда педагогических работников широко освещена учеными в разнообразных аспектах: применительно к проблеме мотивации рабочего поведения преподавателей (А.Б. Бакурадзе, Е.А. Климов, А. Маслоу и др.); применительно к проблеме управленческой психологии (Н.Н. Вересов, Е.П. Ильин и др.); с позиций основ деятельности руководителей и оценки поведения педагогов в изменяющихся условиях (П. Мартин, Ш. Ричи и др.); применительно к проблеме преодоления сопротивления изменениям (К.М. Ушаков); с позиции экспертизы передовых разработок в деятельности педагога (Т.Г. Новикова, А.Б. Орлов, А.С. Прутченков и др.).

Мотив обуславливается предрасположенностью, готовностью функционировать определенным образом, а мотивация является понятием, используемым не только при отображении внутренних состояний (внутренняя мотивация), но и внешних влияний, различных факторов, активизирующих преподавателя выполнять возложенные на него профессиональные обязанности определенным образом (внешняя мотивация).

Особенность деятельности педагога состоит в том, что любой ее элемент предполагает своеобразные задачи и решения, и при всём сходстве педагогических ситуаций действия преподавателя в них обязательно будут уникальны и неповторимы. Собственно в определённый конкретный момент педагогу нужно адекватно и оперативно оценивать ситуацию и действия своих воспитанников, принимать незамедлительные решения, плодотворно влиять на

них в модифицирующихся обстоятельствах и вносить исправления в собственную трудовую деятельность только на основании наработанного опыта, интуитивного поиска, эрудиции. Связь развитости профессиональной рефлексии с мотивацией трудовой деятельности педагога позволяет зафиксировать способы этой импровизации, мысленно вернуться к процессу и осознать его, чтобы скорректировать и переосмыслить произошедшее, взять из опыта ценное, тем самым изменять отношение в себе и к своей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, определим **проблему исследования:** каков характер связи педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога.

Решение данной проблемы является **целью** нашего исследования.

Объект исследования: профессиональная деятельность педагога.

Предмет исследования: связь педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога.

Гипотеза исследования: между педагогической рефлексией и мотивацией профессиональной деятельности учителя есть связь, а именно: чем выше развита педагогическая рефлексия, тем больше педагоги будут проявлять мотивацию к успеху, внутреннюю мотивацию и внешнюю положительную мотивацию.

В соответствии с предложенной проблемой и гипотезой определим **задачи исследования:**

1. Изучить разработанность в психологической литературе проблемы педагогической рефлексии и ее значение в развитии личности и деятельности педагога.
2. Изучить педагогическую рефлексию педагогов.
3. Определить особенности профессиональной мотивации и мотивации к достижению успеха педагогов.

4. Определить различия в профессиональной мотивации педагогов, имеющие разный уровень педагогической рефлексии.

5. Изучить степень связи между педагогической рефлексией и профессиональной мотивацией педагогов.

6. Разработать рекомендации, направленные на повышение уровней педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Теоретическая основа исследования включает: базовые положения профессиональной рефлексивности и ее значение в развитии личности и деятельности человека (Б.З. Вульф, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, А.К. Маркова, О.Н. Родина, Е.Е. Рукавишников, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.), теоретические исследования профессиональной рефлексивности педагога (А.А. Бизяева, В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, Г.С. Пьянкова, Е.И. Рогов, В.А. Слостенин, И.А. Стеценко, В.Н. Харькин и др.), концепция мотивации в трудовой деятельности педагога (К. Замфир, Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Д. Френсис и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**:

1) теоретические: анализ, сравнение и обобщение психологической литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические: психодиагностический (тестирование);

3) методы количественного и качественного анализа результатов исследования (математическая обработка данных проводилась с помощью пакетов статистических программ «SPSS»: статистический анализ данных с применением критерия Крускала-Уоллиса, корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена);

4) методы анализа и интерпретации данных.

В качестве диагностического инструментария использовались: Методика определения уровня развития педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой, которая направлена на изучение психологических механизмов

профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющихся в способностях специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности; тест «Мотивация профессиональной деятельности» (по методике К. Замфира в модификации А.А. Реана), который помогает выявить степень выраженности положительных и отрицательных мотивов в коллективе, в том числе и педагогическом; Методика мотивации к успеху (Т. Элерс), применяемая для диагностики различных уровней мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Исследование проводилось на **базе** МОУ «Дубовская средняя образовательная школа» (п. Дубовое, Белгородский район). Общее количество участников исследования составило 50 человек.

Достоверность и надежность полученных результатов исследования обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических позиций, применением методов, адекватных цели, задачам и логике, репрезентативностью выборки.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что собранный эмпирический материал и рекомендации, направленные на повышение уровня педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов, могут использоваться в рамках работы руководителей и психологов с персоналом образовательных учреждений.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и эмпирической), заключения, списка литературы, приложения. Библиографический список включает 61 наименование. Общий объем дипломной работы составляет 63 страницы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ РАЗВИТОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

1.1. Профессиональная рефлексия и ее значение в развитии личности и деятельности человека

Общее понятие профессиональной рефлексии было впервые введено Б.З. Вульффовым, и, согласно его толкованию, «профессиональная рефлексия – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия» [9].

Б.З. Вульффов считает, что важнейшим условием качественной подготовки профессионала является «включение» механизмов рефлексии. Человек должен сам захотеть рефлексировать, учиться это делать и стараться интенсивно развивать свою духовную жизнь, преодолевая при этом даже равнодушие окружающих и собственную душевную пустоту, если она осознается, не избегал сомнений, которые позволяют вовремя выявлять ошибки и искать варианты их исправления. Согласно Б.З. Вульффову, рефлексия является особым случаем личностного самоуправления. Отсутствие рефлексии влечет за собой духовную трагедию и безжизненность. Данное понимание рефлексии приводит к рассмотрению ее в качестве сложной системы индивидуального и профессионального развития человека.

Изучив определения феномена рефлексии как одной из определяющих и типичных черт сознания и бытия человека, данные разными исследователями, мы подошли к рассмотрению рефлексии в качестве:

- предметного анализа знания как такового, критического рассмотрения его сути и определяющих способов познания;

- важного принципа мышления, ориентирующего его на понимание и постижение собственных предпосылок и форм;

- (от лат. reflexio – отражение) – размышления, для которого характерны глубокие противоречия и сомнения, подробное рассмотрение личного психического состояния;

- (от англ. reflection) – процесса рационального мышления, ориентированного на подробный анализ для понимания и осознания собственной сути, личного опыта, характера, задач и поступков, глубины чувств и различных состояний, способностей, особенностей речи, отношения к людям и, разумеется, к себе;

- сложного процесса самопознания личностью ее внутренних психических состояний и мотивов;

- одной из ключевых характеристик человеческого сознания, его основы, как постижения собственного.

Невзирая на многоаспектность данного феномена, современная психологическая наука имеет весьма разработанный категориальный, концептуальный и методический аппарат, включающий в себя различные представления и мнения об уровнях и формах, механизмах и типологии рефлексии.

В современной психологии профессионального развития и психологии труда рефлексия имеет рассмотрение как профессионально важного, центрального качества (ПВК) личности, от которого напрямую зависит успешность освоения и осуществления человеком профессиональной деятельности (Б.З. Вульф, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, А.К. Маркова, О.Н. Родина, А.М. Столяренко, В.А. Толочек и др.).

К примеру, О.Н. Родина [46] делает акцент на том, что широкая оценка успешности профессиональной деятельности человека должна обязательно включать как внешний критерий (оценки этой деятельности другими людьми), так и внутренний (личностную оценку успешности своей работы). По

утверждению О.Н. Родиной, «человек с достаточно высоким уровнем профессиональной рефлексии может дать куда более адекватную оценку своей работе и организовать ее и, следовательно, быстрее добиться успехов в своей области» [46].

В работе А.В. Карпова [19] исследовался и получал глубокий анализ характер взаимосвязи индивидуальной меры выраженности рефлексивности и определенных показателей профессиональной деятельности и управленческого, и исполнительского типа. Так, А.В. Карпов вывел, что между уровнем рефлексивности, будь то рефлексивность личностная или интеллектуальная, коммуникативная или кооперативная, и эффективностью деятельности имеет место сложная, но логически обусловленная связь, описываемая «U-образной» кривой. Данная связь говорит о том, что при средней степени выраженности рефлексивности персонала эффективность управленческой деятельности проявляется в большей мере. При очень высокой или, напротив, низкой рефлексивности зачастую происходит снижение эффективности деятельности руководящего звена.

Подобная взаимосвязь изучалась и в профессиональной деятельности. Было выявлено, что между рефлексивностью и результативностью исполнительской деятельности ощущается непростая взаимосвязь, описываемая «S-образной» кривой. Смысл взаимосвязи обуславливается существованием некоторого оптимального интервала, некой меры выраженности рефлексивности, при которой значения эффективности исполнительской деятельности у менеджеров среднего звена характеризуются большей интенсивностью изменений. И, напротив, при минимальных значениях меры выраженности рефлексивности результативность исполнительской деятельности еще не имеет тенденций к росту, при же максимальных уже не показывает тенденций к росту.

Следовательно, существует определенный интервал изменения уровня рефлексивности, при котором сотрудники старшего и среднего звена наиболее чувствительны к восприятию и реализации управленческих воздействий.

В экспериментальном исследовании А.В. Карпова был установлен и тот факт, что уровень рефлексивности имеет влияние не только лишь на результативные, но и на процессуальные, в том числе и стилевые особенности деятельности руководителей и исполнителей.

Современные представления исследователей о значимости рефлексии в профессиональной деятельности весьма широки. В работах ученых, занимающихся изучением акмеологических проблем профессионального становления и роста человека, рефлексии чаще всего рассматривают в контексте общей психологической культуры профессионала.

Исследователь С.Ю. Степанов [56], изучающий проблемы психологии рефлексивного мышления и творчества, определил, что рефлексивная культура личности определяется:

- 1) способностью и неременной готовностью личности осмысливать и творчески преодолевать различные проблемные и возникающие конфликтные ситуации;
- 2) способностями находить новые смыслы и ценности;
- 3) степенью овладения навыками адаптации в малознакомых межличностных системах взаимоотношений;
- 4) умениями ставить перед собой и решать сложные и новые практические задачи.

Степень развития рефлексивной культуры выражается в глубинах сложной переоценки личного опыта, умении грамотно планировать деятельность. В качестве главного показателя рефлексивной культуры личности можно представить ее умение эффективно работать даже в абсолютно новых, неопределенных условиях.

Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно–творческий потенциал, рефлексивная способность.

Рефлексивная готовность выражается в уровне обобщенности и конкретизации механизмов самопознания, саморазвития и самореализации личности. Важный показатель рефлексивной готовности – активная позиция личности при необходимости преобразовывать ситуацию в разных условиях. Главными компонентами рефлексивной готовности являются эмоциональная, интеллектуальная, мотивационная и поведенческая составляющие.

Рефлексивная компетентность это качество личности, позволяющее максимально эффективно осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивающее развитие и саморазвитие, способствующее креативному подходу к деятельности.

Рефлексивно-творческий потенциал выражается, по сути, в пробуждении собственных способностей к решению возникающих проблем неординарным, творческим способом. В данной способности обнаруживается высшая форма творчества. Согласно исследованиям И.Н. Семенова [53], креативные способности способствуют саморазвитию личности, значительному непрерывному росту профессионального мастерства и, как следствие, порой даже овладению новыми специальностями. Проявление, реализация как таковая и творческое развитие тесно взаимосвязаны с рефлексивными способностями.

Рефлексивные способности помогают обеспечивать условия для саморазвития, самокоррекции личности и ее творческой реализации, способствуют возрастанию мастерства в своей профессии и овладению новыми специальностями. Эти способности оказывают огромное влияние на личностное развитие, на отношения человека к миру. Согласно выводам И.Н. Семенова, «постоянное совершенствование рефлексивных способностей

происходит вкупе с формированием адекватной собственной сущности, высокой степени самоконтроля, все новых способов саморегуляции» [53].

Б.З. Вульфов считает, что «важнейшим условием качественной подготовки профессионала является «включение» механизмов рефлексии. Человек должен сам захотеть рефлексировать, учиться это делать и стараться интенсивно развивать свою духовную жизнь, преодолевая при этом даже равнодушие окружающих и собственную душевную пустоту, если она осознается, не избегал сомнений, которые позволяют вовремя выявлять ошибки и искать варианты их исправления» [9]. Согласно Б.З. Вульфову, рефлексия является особым случаем личностного самоуправления. Отсутствие рефлексии влечет за собой духовную трагедию и безжизненность. Данное понимание рефлексии приводит к рассмотрению ее в качестве сложной системы индивидуального и профессионального развития человека.

Общий обзор исследований проблемы профессиональной рефлексии показывает, что:

1) под профессиональной рефлексией понимается, главным образом, соотношение субъектом деятельности собственных личностных и профессиональных возможностей с требованиями избранной профессии;

2) при более подробном исследовании понятия профессиональной рефлексии раскрывается огромное разнообразие и многоаспектность направлений для подробного изучения проблем в данной области, и эти направления являются, по сути, одними из ключевых, общепринятыми в российской рефлексивной психологии мышления и творчества и включают в себя представления о механизмах, видах, уровнях и типах рефлексии.

3) в акмеологии понятие рефлексии ценно в контексте изучения рефлексивной личностной культуры. Развитие рефлексивной культуры как неотъемлемого качества профессионала в любой области заключено в акцентировании на таких изменяющихся компонентах как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивная способность и

рефлексивно–творческий потенциал;

4) рефлексивные способности представлены непростой взаимосвязью самооценки с самоконтролем, саморегуляции с самокоррекцией;

5) рефлексию, или рефлексивность, исходя из глубокой актуальности ее механизмов в становлении профессиональной культуры личности, исследователи рассматривают в числе ключевых профессионально важных качеств (ПВК) личности;

6) профессиональная рефлексия, или рефлексивность, является одним из определяющих факторов успешности личности и ее деятельности, высокая степень личностной и профессиональной рефлексии способствует развитию креативного мышления, росту мастерства профессионала, овладению более сложными специальностями. И это позволяет представлять рефлексию в виде механизма личностного и профессионального саморазвития, углубления креативности мышления в профессиональной области.

Таким образом, многие исследователи феномена личностной и профессиональной рефлексии выявили немало проблем, связанных с прикладными аспектами рефлексии. И в настоящее время происходят активные поиски и осуществляются разработки эффективных способов и технологий управления развитием рефлексивных способностей у людей различных профессий, в том числе и у педагогов. Причем, процесс изучения и развития рефлексии важен уже начиная с начальных этапов профессионального образования и формирования личности человека в качестве субъекта деятельности.

1.2. Особенности профессиональной педагогической рефлексии

Термин «профессиональная педагогическая рефлексия» в психологической науке возник достаточно недавно. Б.З. Вульфов отмечает, что «педагогическая

рефлексия рассматривается в рамках общего понятия профессиональной рефлексии, но в содержании, определяющем характерные особенности работы педагога, строящейся на платформе его личного педагогического опыта» [9].

Интерес к педагогической рефлексии как объекту научного исследования появился на рубеже XX-XI вв. в связи с возрастающими темпами развития науки и техники, и, как следствие, усложняющимися образовательными стандартами, с внедрением новых технологий воспитания и обучения, требующим от педагогов, в частности, учителей большего личностного и профессионального роста, педагогическая рефлексия стала актуальным и интересным объектом научного исследования. (Е.П. Белозерцев, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.И. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Пьянкова, В.А. Сластенин и др.).

Таким образом, в настоящее время педагогической рефлексии принадлежит одно из важнейших мест в исследованиях проблем профессионального самосознания и самообразования, профессиональной подготовки и профессиональной культуры педагога (В.А. Адольф, Е.П. Варламова, Б.З. Вульф, Г.Ф. Похмелкина, Г.М. Коджаспирова, Н.Т. Селезнева, И.Ю. Степанова, С.Ю. Степанов, В.Н. Харькин и др.).

Кроме того, по мере понимания необходимости подготавливать будущих педагогов к инновационной педагогической деятельности, становились все весомее поиски подходов к проблемам формирования и дальнейшего развития педагогической деятельности (С.Н. Батракова, Е.Н. Дмитриева, В.Л. Матросов, Л.М. Митина, О.В. Москаленко, Т.И. Руднева, Л.В. Подымова, В.А. Сластенин и др.).

Многие известные исследователи, разрабатывающие проблему качества подготовки специалиста в области образования, подчёркивают, что педагогическая рефлексия это важный элемент профессиональной компетентности педагога (В.А. Адольф, В.Н. Введенский, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, В.А. Сластенин,

И.Н. Степанова и др.). Так, Н.В. Кузьмина [23] соотносит профессиональную рефлексию педагога с его аутопсихологической компетентностью в сфере достоинств и недостатков личности и деятельности.

В.Н. Введенский [7] подчеркивает роль рефлексии как части регулятивной компетентности педагога, предполагающей его непреходящее умение управлять своим поведением. А важные составляющие регулятивной компетентности это целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность, а также постоянная оценка результатов совершаемой работы. А.К. Маркова представляет рефлексию как «ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности и профессиональной состоятельности в сфере образования» [27].

Ученые часто используют понятие «педагогическая рефлексия», чтобы характеризовать профессиональное самосознание педагога. И как обоснованно отмечает И.В. Орлова, «педагогическая рефлексия это сложный феномен в психологии, и проявляется он в первую очередь в способности учителя быть вдумчивым аналитиком касательно своей деятельности» [34].

А.А. Бизяева [3] акцентирует внимание на двух основных уровнях педагогической рефлексии:

- 1) операциональном, содержащем конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты рефлексивного сознания;
- 2) собственно-личностном уровне, характеризующем профессионально-личностную субъектную ориентацию педагога в его деятельности и личностную, субъектную включенность в рефлексивную ситуацию.

И.А. Стеценко [57] предлагает рассматривать профессиональную педагогическую рефлексию как сложно структурированную деятельность. По его представлениям, можно выделить в составе понятия мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, аффективный, оценочный и нравственно-волевой компоненты. Мотивационно-целевой компонент рефлексивной деятельности педагогов включает потребность в рефлексивной деятельности, позитивное

отношение, принятие, неподдельный интерес к усовершенствованию педагогической рефлексии и адекватное постижение целей ее применения. Когнитивно-операционный компонент включает знания, подробно освещающие теоретические основы профессиональной рефлексии в педагогике, умения по осуществлению рефлексивной деятельности, основанные на личном опыте педагога и его работе над собой. Аффективный компонент рассматривает область эмоций, непременно сопровождающих эмпирические действия педагога в его рефлексивной деятельности, а также чувство уверенности в своих умениях и настрой на успех. Оценочный компонент педагогической рефлексии включает личностную самооценку и контроль рефлексивной деятельности, нравственной волей – личные качества и свойства характера, способствующие результативной рефлексивной деятельности.

Изучение роли педагогической рефлексии в побуждении к саморазвитию и самосовершенствованию личности педагога, к росту его профессиональной компетенции, неоднократно приводило исследователей к выводам о том, что благодаря рефлексивной оценке происходит формирование отношения педагога к самому себе как важному и значимому субъекту профессиональной деятельности. Активно развивающиеся рефлексивные процессы и способности к рефлексированию создают необходимые условия для преодоления мыслительной эгоцентричности, заводящей в практический тупик из-за односторонней, а порой и вовсе стереотипной точки зрения. И лишь в том случае, когда педагог объективно и осмысленно смотрит на свои действия со стороны, принимая для себя различные точки зрения, он находится в состоянии децентрировать свое креативное мышление и уйти от односторонних установок (С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, А.А. Тюков и др.).

Таким образом, педагогическая рефлексия это существенное условие творческого роста и индивидуальности педагога, в то время как без рефлексии невозможно стать полноценным субъектом педагогической деятельности, обогащенной творческим началом.

В деятельности учителя педагогическая рефлексия призвана выполнять ряд важных функций:

- обеспечение профессионального самоопределения и профессиональной адаптации будущего педагога при изучении им педагогической науки (Э.Ф. Зеер, И.А. Савенкова);

- развитие осмысленного отношения к осуществляемой педагогической деятельности (Б.Ф. Вульф, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, А.А. Тюков);

- осуществление систематизированной всеобъемлющей регуляции деятельности педагога (Б.П. Ковалев);

- установление плодотворных прогрессивных качеств креативного мышления (Л.М. Митина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.Н. Харькин);

- повышение результативности деятельности педагога (А.А. Реан, Т.И. Руднева);

- повышение профессионального уровня, мастерства педагога, профессиональной компетентности, способности к непрерывному личностному и профессиональному росту и самосовершенствованию на основе механизмов самооценки, самоанализа, саморегуляции (А.А. Бизяева, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина);

- предупреждение профессиональной деформации личности педагога и таких неблагоприятных разрушительных явлений как «педагогическое истощение», «педагогические кризы» в том числе и профессиональное выгорание как синдром, который развивается на фоне хронического стресса и может привести к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека.

Таким образом, признание значимости роли профессиональной педагогической рефлексии закономерно инициировало активные разработки инновационных рефлексивно-деятельностных технологий с их последующим внедрением в образовательные процессы высшей профессиональной школы.

При этом, теоретическую основу этих научных разработок составляют рефлексивно-гуманитарная психология и рефлексивно-системная акмеология.

А.А. Тюков [59] обобщил ряд исследований авторов и выделил ключевые компоненты психологического механизма рефлексивного процесса:

- 1) интенция, побуждающая к необходимости понять деятельность как определенное содержание;
- 2) категоризация – определение осуществляемой деятельности с точки зрения целей, средств, орудий, знаний и других компонентов;
- 3) конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности;
- 4) схематизация целостной картины рефлексивной деятельности как представление в специальных знаковых средствах;
- 5) объективация рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс.

Автор предлагает реализацию выделенных им компонентов в виде главных этапов освоения рефлексии.

Важно отметить, что этап анализирования ситуации имеет характер субъективный и выделяется и характером мыслительной деятельности, и личностными особенностями, в том числе и способом самовосприятия педагога. Творя свою особенную картину мира, каждый человек отбирает для себя необходимую информацию, опуская неважное на его взгляд, вредное или незначимое, используя для этого мыслительные процессы, способные вносить не только аспект позитивный, но и негативный.

Следующий этап рефлексивного действия – поиск и выбор приоритетных поведенческих стратегий и анализ реализации этих стратегий. Стоит выделить существенные при позитивном рефлексировании характеристики результативных стратегий поведения педагога. К ним стоит отнести осознанность действий педагога, присутствие выстроенной системы педагогических целей и ценностей, осознание ответственности за жизнь

воспитанников, за свои поступки, действия, удовлетворенность педагогической деятельностью, психическое здоровье педагога.

Механизм рефлексирования – это особая мыслительная деятельность, выполняемая в рамках определенной логики и направленная на осознание многих компонентов педагогического процесса.

Содержание рефлексирования в педагогической деятельности, как и в любой другой, включает в себя интегральные (цели, мотивы, антиципация, планирование, принятие решения, операции, контроль, оценка), когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные процессы.

Когнитивный компонент представлен осознанием интеллектуальных способов получения информации и ее обработки, оценку приемов запоминания, эффективности свойств внимания, личных представлений и знаний о педагогической действительности.

Эмоциональный компонент рефлексивной деятельности это, по сути, осознанное отношение к самому себе, к процессу и результатам своей педагогической деятельности, к системе межличностных отношений со всеми участниками педагогического общения.

Волевой компонент представляется способами преодоления возникающих трудностей и, приемами, помогающими реализовать в педагогической деятельности личное понимание предполагаемого результата.

Уровень психических функций весьма сложен для рефлексирования, ведь он предполагает вдумчивое глубокое восприятие функционирования различных систем организма, принятие и следование за своей природной сущностью.

Мотивационный компонент – это осознание мотивов, не ограниченное оценкой отдельных педагогических действий, но, что важно, а включающее осознание смыслов, ценностей и реализуемых педагогом целей своей деятельности.

Таким образом, если обобщить обширную совокупность материалов о механизмах рефлексивного действия, можно определить для педагога в

качестве руководства к использованию в любой момент педагогической ситуации краткую форму проведения ситуативной рефлексии. Итак, педагогу важно обозначать для себя:

- какие чувства и эмоции владеют им в данный момент и каково отношение к ним самого педагога (эмоциональное самоощущение);
- в связи с чем возникло подобное состояние (мотивационный аспект);
- какие действия привели к данному состоянию (поведенческий аспект);
- что педагогу хотелось бы совершить в последующий момент и на какой результат он в итоге рассчитывает (прогностический аспект).

Использование этой схемы рефлексивного анализа педагогической ситуации помогает быстро оценивать наличествующие ситуации и себя в них, что часто способствует принятию оптимального решения.

Рефлексированию могут подвергаться различные психические явления, свойственные личности педагога, а мотивация является одним из важнейших процессов в развитии профессиональной рефлексии педагога.

1.3. Мотивация профессиональной деятельности педагога

Мотивация является важнейшим компонентом профессиональной деятельности педагога. Сегодня в нашей стране вопрос о мотивации педагогической деятельности стоит достаточно остро, ведь из-за зачастую низкой оплаты труда существенно увеличился отток педагогических кадров, большей частью молодых педагогов, из средних общеобразовательных учебных заведений. Средний возраст школьного учителя в отдельных учреждениях нередко приближается к пенсионному, в то время как у верных своему призванию школьных педагогов, как правило, остаются значимые мотивы для продолжения работы.

Согласно теории А. Маслоу о сложности человеческих потребностей и их влиянии на побуждение к действию, «мотивация – процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [29].

Любой человеческой деятельностью руководят разнообразные внутренние и внешние мотивы и они же обуславливают каждый конкретный поступок или действие. Молодежь, выбирающая для обучения педагогические вузы, обычно заранее имеет общие представления о сложностях современной системы образования, и, тем не менее, конкурс при поступлении на многие педагогические факультеты остается достаточно высоким.

Студенты старших курсов после прохождения педагогической практики в школе чаще всего обнаруживают удовлетворение от самой педагогической деятельности и высказывают утверждения о том, что работа педагога в перспективе внушает им неподдельный интерес, и только недостаточно высокая оплата этого труда заставляет задуматься о выборе другого профессионального пути.

В силу приведённых причин в мотивации педагогической деятельности можно выделить две ключевые составляющие: мотивацию выбора профессии педагога и мотивацию продолжения педагогической деятельности.

Стараясь ответить на вопрос, что в первую очередь определяет выбор профессии, Е.А. Климов [21] особенно выделяет восемь основных факторов. К внешним мотивационным факторам он относит позицию семьи касательно выбора профессии, оценка этого выбора сверстниками, позицию педагогов и притязание на признание в обществе. К внутренним факторам мотивации относятся личные жизненные и профессиональные планы, оценка собственных способностей в их проявлениях, степень информированности об интересующей профессиональной деятельности и личностные тяготения к той или иной деятельности.

Каждый из указанных факторов в любом конкретном случае выбора дальнейшего профессионального пути может оказаться решающим. Преобладающая ориентация в первую очередь на внутренние мотивы указывает на высокую степень личностной зрелости, на осознанность выбора и подлинность интереса к избираемой профессии. Если при выборе профессии главенствующими оказываются внешние мотивы, данный выбор обычно является случайным, осознанным не в полной мере и в дальнейшем может оказаться не окончательным. В результате последующей после окончания обучения работы у человека, в выборе профессии сделавшего, по сути, случайный выбор, может быстро наступить разочарование в выбранной профессии.

Каждый из данных факторов очень весом и для деятельности педагога. Специфичность деятельности педагога состоит в том, что все школьники, разумеется, прекрасно информированы о ее сути и внешнем содержании работы педагога, ведь каждый из них задолго до совершения осознанного профессионального выбора, уже в процессе обучения продолжительное время наблюдает труд педагога собственными глазами, постепенно, по мере взросления, меняя мнение об этой работе. Поэтому случайный, совершенный под доминирующим влиянием внешних мотивов выбор педагогической профессии – большая редкость. Как правило, выбирая данную профессию, школьники ориентируются на мотивы внутренние, на свои способности и склонности. Главенствующим мотивом тогда является любовь к детям и стремление им помогать в освоении опыта.

Иными словами, конкретно само содержание педагогической деятельности как возможности обучать детей оказывает первостепенное влияние на выбор профессии педагога. Среди иных важных факторов очень важно и влияние любимого учителя и любимого учебного предмета, влияние семьи и сложившихся семейных традиций, также предыдущего опыта работы.

У тех, кто уже осуществляет какое-то время педагогическую деятельность и не имеет намерений прекращать ее, структура мотивации несколько изменяется. Основным внутренним мотивом, как и прежде, остается получение удовлетворения от работы с детьми, также к нему добавляются мотивы самоактуализации, профессионального и личностного роста в рамках профессионального. К внешним мотивам выбора профессии педагога относятся и мотив достижения успеха, немаловажный мотив престижности работы в конкретном учреждении образования. Также в деятельности педагога как в форме специфического взаимодействия взрослого с ребенком возникает и такая ориентация, как доминирование, мотив власти. Причем, в мотивационной основе выбора педагогической деятельности в качестве профессии мотив власти ориентирован на благо других: благодаря своей доминирующей позиции педагог может оказывать детям помощь, передавая им свои знания и некоторый опыт.

В основе мотивации труда педагога, как и любого специалиста в любой профессиональной сфере, лежат склонности и потребности, интересы и ценностные ориентации, различные целевые установки. Но, разумеется, в деятельности педагога в его взаимодействии с учащимися существуют специфические мотивы.

И первоначальным мотивом деятельности педагога должен являться интерес к науке, преподаваемой дисциплине. Без некоторой степени увлеченности своим делом, без стремлений достижений глубины своих возможностей в области преподаваемых научных знаний и без стремления эти свои возможности все глубже раскрывать, невозможно быть педагогом и преподавателем в полном понимании этих понятий. Ведь без интереса к собственной науке не возникает и стремления вовлекать в процесс познания учащихся и направлять из знания в русло изучаемой науки.

Если педагогу удастся заинтересовывать своих обучающихся проблемами науки и не просто вовлекать их в активную учебно-исследовательскую

деятельность, а находить в них даже инициативы к этим поискам, то следующий логический этап работы – это создание научного кружка или организация другой форму совместной работы для совместного поиска решений проблем. Дальнейший полученный совместно с обучаемыми положительный результат непременно ведет к удовлетворению своей деятельностью. Приятны и последующие положительные оценки деятельности со стороны коллег, руководства и самих обучающихся.

В общем, в коллективном творческом поиске и общении с учащимися педагог реализует свой творческий потенциал и обнаруживает свои лучшие человеческие качества и таким образом проявляет себя как личность с самой положительной стороны. Само собой разумеется, что такой педагог закономерно становится истинным лидером среди учащихся и коллег и примером для подражания. При подобной организации образовательного процесса, в котором одним из главенствующих мотивов является общий, пусть даже и постепенно возникающий у обучающихся интерес к науке, могут гармонически решаться задачи воспитания, обучения и развития обучающихся.

В общем, в основе мотивации педагогической деятельности лежат ее характерные особенности и содержание. Одна из важных особенностей труда педагогов заключается в том, что он относительно свободен от контроля и управления со стороны руководства. Руководствуясь учебной программой и требованиями к образовательному процессу, педагог может самостоятельно планировать и организовывать свою работу и деятельность обучающихся, разумеется, в рамках расписания занятий, и самостоятельно контролировать и оценивать результаты деятельности. Естественно, что от педагога требуются самоотдача, высокий профессионализм, честное выполнение своих профессиональных обязанностей и объективная оценка деятельности и уровня знаний обучающихся.

Другая значительная особенность мотивации в деятельности педагога связана непосредственно с ее объектом – обучаемыми. Если ученики проявляют энергичность и интерес, оптимизм и уважение к старшим,

благодарность к учителю, то его духовные силы приумножаются, что ведет к активизации творческой деятельности в области своей работы.

Но приходится, к сожалению, отметить, что отрицательные факторы реформирования политической и экономической жизни общества, начиная с 90-х годов прошлого столетия, в свое время оказали очень неблагоприятное влияние на сознание молодежи. Понятие девиантного поведения стало все чаще упоминаться исследователями психологической и ряда других наук. В итоге перед современным педагогом и преподавателем стоят еще более серьезные задачи в области воспитания школьников и молодежи, непростые вопросы привития интереса к обучению и научным знаниям.

Важнейшим мотивирующим фактором в работе педагога также является возможность совмещать педагогическую работу с научно-исследовательской деятельностью. Данное сочетание позволяет преподавателю глубже погружаться в проблематику науки, подготавливать и издавать свои исследовательские труды (доклады, статьи, методические и учебные пособия, монографии), тем самым повышая свой научно-педагогический потенциал и, что немаловажно, авторитет.

В общем, внутренняя доминанта способствует формированию такой деятельности, которая самоценна для работника и не требует стимулирования со стороны руководства. Что конкретно относится к деятельности педагогов, то их отличают своеобразные характерные внутренние потребности, в том числе причастность к социально значимому труду и желание делиться своими знаниями и опытом с учениками.

Внешняя мотивационная доминанта обнаруживается под непосредственным влиянием какого-либо внешнего субъекта. Она может быть основана и на вознаграждениях (внешняя положительная доминанта), и на наказаниях (внешняя отрицательная доминанта), которые в равной степени, но в полярных направлениях способны побуждать желательное или нежелательное поведение работника.

Также очень важным мотивационным фактором труда любого специалиста и педагога в том числе является возможность работать в благожелательном педагогическом коллективе, непременно под руководством мудрого и опытного руководителя. Сотрудничество с коллегами-учителями в благополучном психологическом климате, атмосфера взаимоуважения и взаимопомощи – это та закономерность, которая создает важные психологические условия для нормальной работы и, соответственно, ее мотивации.

Руководитель образовательного учреждения для эффективной деятельности педагогов должен осознавать важность такого понятия, как внешняя мотивация. Ему также необходимо учитывать, что разные люди мотивируются и различными факторами. Залог успеха мудрого руководителя заключается в том, чтобы дать сотрудникам желаемое отношение, ненавязчиво внушить необходимые стимулы, определить их профессиональные стремления.

Применение приемов мотивирования, разумеется, должно быть комплексным, сочетая в себе административные, экономические, социально-психологические методы воздействия. И в этом случае влияние руководства на педагогическую деятельность сотрудников будет максимально эффективным.

Интересно рассмотреть в этом ключе мотивационную сферу в терминах центрации, разработанных А.Б. Орловым [33]. Исследователь выводит семь ключевых центраций, доминирующих в педагогической деятельности в целом или в отдельной педагогической ситуации:

- эгоистическая (центрация на своих собственных интересах);
- бюрократическая (на интересах администрации, руководителей);
- корпоративная (на интересах коллег);
- авторитетная (на интересах и запросах родителей учащихся);
- познавательная (на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (на интересах и потребностях учащихся);
- гуманистическая (на проявлениях сущности каждого человека).

В гуманистической психологии подробно достаточно разработана гуманистическая центрация. Она будто противопоставлена остальным шести

центрациям, отражающим действительность традиционного образования. Изменение направленности данных центраций – это одна из важных задач образования в целом и в частности школьного образования в современной действительности.

Мотивация представляет собой многоаспектную научно-прикладную категорию. Каждый руководитель современного образовательного учреждения для повышения эффективности работы должен понимать суть мотивации.

В свою очередь, мотивация профессиональной деятельности педагога способствует: повышению результативности образовательного процесса и повышению его качества, улучшению микроклимата в педагогическом коллективе, предотвращению оттока сотрудников из образовательной организации.

Можно разрабатывать программы развития учреждения, ставить перспективные цели, оснастить классы самым современным оборудованием, но все это может оказаться напрасным, если педагоги не проявляют желание трудиться в полную меру своих способностей и возможностей.

Таким образом, в рамках нашего исследования можем сказать, что связь развития педагогической рефлексии и профессиональной мотивации учителя очевидна. Эти понятия входят в единый механизм совершенствования педагогической деятельности.

Формирование высокопрофессиональных педагогических кадров, соответствующих требованиям современной жизни – существенное и неременное условие совершенствования системы образования в нашей стране. Очень важно определить и выстроить систему моральных и материальных стимулов, помогающих сохранять в школе высококвалифицированных педагогов и пополнять образовательные организации молодыми педагогами, способными осуществлять качественную педагогическую деятельность в современной школе.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ РАЗВИТОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

2.1. Организация и методы исследования

Руководствуясь поставленной целью, задачами, определенными исследованием и выдвинутой нами гипотезой, было проведено эмпирическое исследование связи развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога. В исследовании приняли участие 50 педагогов разного пола, возраста, с различного трудового стажа из МОУ «Дубовская средняя образовательная школа» (п. Дубовое, Белгородский район).

Основные этапы исследования:

На первом этапе (сентябрь – октябрь 2015 г.) осуществлялся поиск области для изучения по проблематике «Связь развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога», определена первичная проблема исследования.

На втором этапе работы (ноябрь - декабрь 2015 г.) проводился теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы по теме исследования. Определены цель, задачи, выдвинута гипотеза, осуществлён подбор психодиагностического инструментария, определен контингент испытуемых.

На третьем этапе работы (январь - март 2016 г.) было осуществлено эмпирическое исследование связи развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога.

Четвертый этап (апрель - май 2016 г.) заключал в себе количественную и качественную обработку результатов исследования. На этом же этапе

осуществлялась систематизация полученных результатов и предоставление их в виде текста дипломной работы.

Для проведения исследования нами были использованы следующие методики:

- Методика определения уровня развития педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой;

- Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана;

- Методика мотивации к успеху Т. Элерса.

Остановимся более подробно на описании диагностического инструментария.

Методика определения уровня развития педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой (Приложение 1).

Методика направлена на изучение психологических механизмов профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющихся в способностях специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

Методика представлена в виде личностного опросника, состоящего из 34 вопросов, на которые необходимо давать ответы «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначены знаком «+», ответы «нет» - знаком «-».

Для выявления уровня развития педагогической рефлексии нужно в итоге сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана (Приложение 2).

Данная методика применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе и мотивации деятельности педагогов. В основе методики концепция о внутренней и внешней мотивации.

О внутреннем типе мотивации можно говорить, когда для личности имеет весомое значение сама по себе ее деятельность. Но если в основе мотивации профессиональной деятельности определяется только стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию основной деятельности (мотивы зарплаты или социального престижа, и т.д.), то в этом случае рассуждают о мотивации внешней. Внешние мотивы разделяются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, как очевидно, наиболее эффективны и желательны, чем внешние мотивы отрицательные.

Методика состоит из 7 утверждений, мотивов профессиональной деятельности, на которую испытуемые дают оценку их значимости по пятибалльной шкале.

Методика мотивации к успеху Т. Элерса (Приложение 3).

При диагностике личности на выявление ее мотивации к успеху Элерс руководствовался положением: Личность, у которой мотивация к успеху имеет преобладающее значение, предпочитает низкий, либо средний или уровень риска. Высокой степени риска для нее характерно избегать. При достаточно сильной мотивации к успеху, надежды на успех обыкновенно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, но, само собой разумеется, что такие люди работают очень много для достижения лучших результатов и целенаправленно стремятся к успеху.

С помощью данного опросника можно диагностировать мотивационную направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представлен собой 41 утверждением, на которые от испытуемого требуется дать один из двух вариантов ответов «да» или «нет».

Степень выраженности мотивации к успеху в итоге оценивается количеством совпадающих с ключом баллов.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

В результате использования методики определения уровня развития педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой были выявлены уровни развития педагогической рефлексии у каждого педагога из выборки.

Количество баллов каждого испытуемого отразим в сводной таблице (Приложение 4).

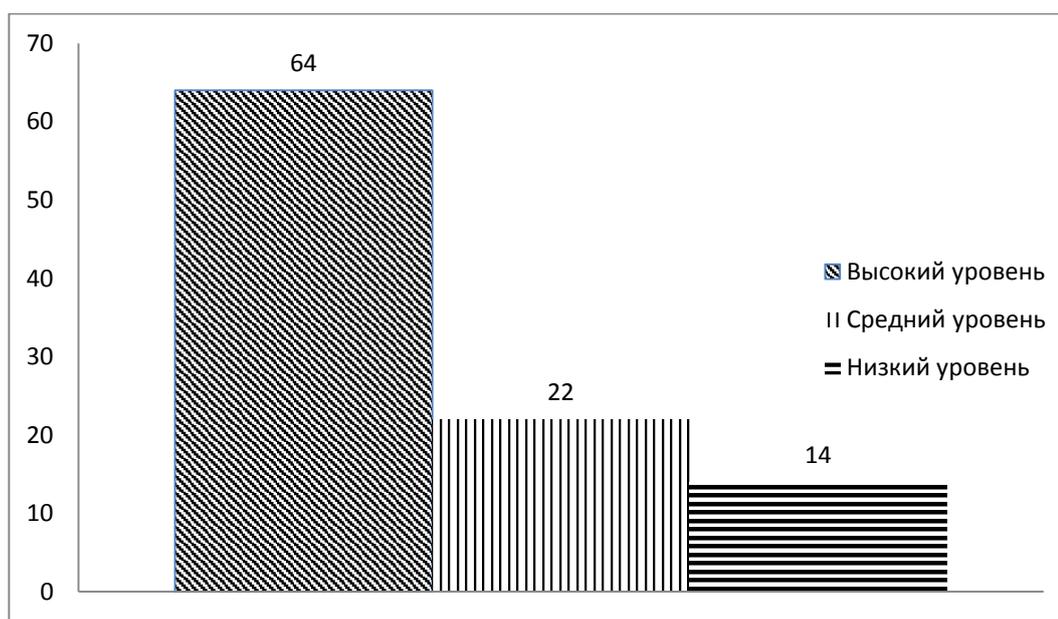


Рис. 2.1. Распределение педагогов по уровням развития педагогической рефлексии (%).

По результатам опроса, низкий уровень развития педагогической рефлексии (0 - 11 баллов) показали 7 педагогов (14%), средний уровень педагогической рефлексии (12 - 22 балла) был выявлен у 11 испытуемых (22%), большинство педагогов из выборки обладают высоким уровнем развития педагогической рефлексии (23 - 34 балла) – 32 человека (64%).

Что касается педагогов с низким и средним показателями педагогической рефлексии, то разница между ними не слишком велика. Связано это у этих педагогов, скорее всего, с невысоким стремлением к инновационной

деятельности, боязнью критики со стороны руководства, коллективного неодобрения и другими факторами.

Согласно расчётам, можно сказать, что в коллективе преобладает высокий уровень развития педагогической рефлексии, что связано со следующими факторами: грамотным руководством, дружным коллективом, стремлением к продвижению по работе, удовлетворением от самого процесса и от результатов труда, возможностью наиболее полной самореализации именно в педагогической деятельности.

По результатам исследования были получены данные, которые представлены на рисунке 2.1.

Для дальнейшего исследования нам нужно выявить связь этих показателей с мотивацией профессиональной деятельности педагогов в данной выборке, а также узнать, какие типы мотивации преобладают в коллективе. Также важным считаем определить главенствующие мотивы в работе педагогов, так как от этого во многом зависит качество работы педагога и его желание к саморазвитию.

Для этого мы используем методику «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана.

Для более точных результатов и математического анализа, который позволит определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя показателями развития педагогической рефлексии и мотивации трудовой деятельности и оценки тесноты и статистической значимости этих показателей, также используем методику мотивации к успеху Т. Элерса. Согласно этой методике, адекватная мотивация достижения успеха закономерно формируется и конструктивно реализовывается только в рамках подлинного взаимопонимания и сотрудничества, что мы согласно первой методике и имеем.

В результате использования методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана определили доминирующие виды мотивации профессиональной деятельности педагога,

мотивационные комплексы испытуемых и подсчитали средний показатель для всей выборки. Сводная таблица результатов представлена в Приложении 2, таблица 1.2. В этой таблице мы приводим показатели оценок испытуемых на вопросы о мотивах профессиональной деятельности и их значимости по пятибалльной шкале. Цифры от 1 до 7 в колонках оценок соответствуют утверждениям опроса.

О внутреннем типе мотивации (ВМ) можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т.п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешняя положительная мотивация (ВПМ) связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т.п. Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т.п.

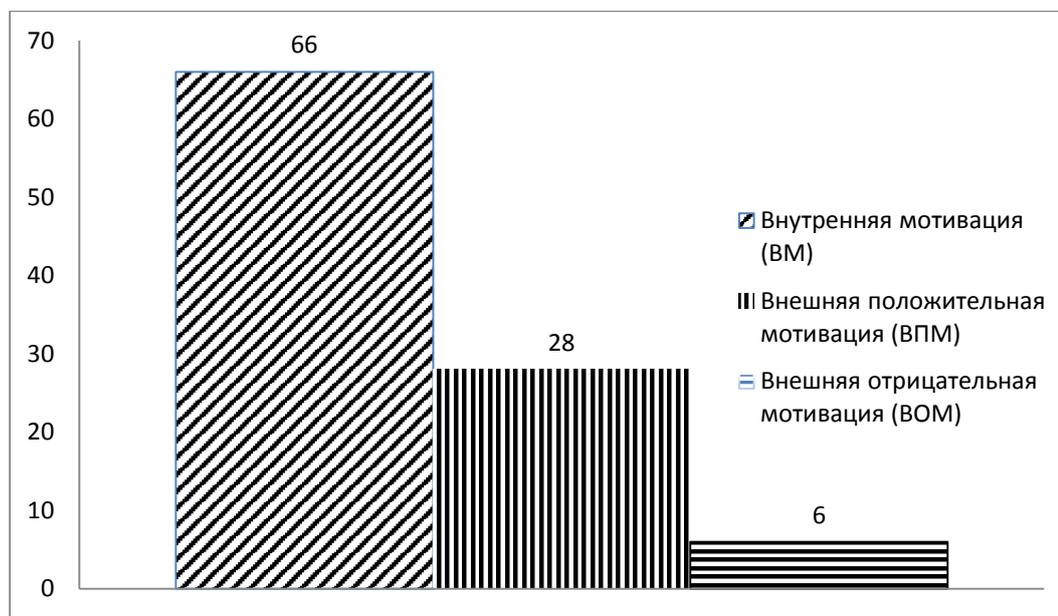


Рис. 2.2. Распределение педагогов по типам мотивации профессиональной деятельности (%).

Согласно полученным данным, можем утверждать, что количество педагогов в организации, имеющих внутреннюю мотивацию трудовой деятельности, составляет 33 человека (66%), т.е. мотивами их деятельности являются общественная и личная значимость труда, удовлетворение от работы. Этому критерию соответствует большинство сотрудников.

14 педагогов (28%) имеют ведущей внешней положительную мотивацию, т.е. мотивированы материальным стимулированием, возможностью продвижения по службе, признанием.

Внешняя отрицательная внешняя мотивация характерна для 3 педагогов (6%), эти люди работают потому, что так нужно, иначе их могут уволить, и они потеряют источник дохода.

Подытоживая вышеуказанные результаты, можем сказать, что в образовательной организации доминирует внутренний тип мотивации в работе педагога. Для педагогов важна сама по себе деятельность. Это значит, что учителя получают удовлетворение от самого труда и его результатов, готовы самореализоваться в ней.

Внешняя отрицательная мотивация в организации свойственна минимальному числу сотрудников, средний показатель у сотрудников с преобладающей внешней положительной мотивацией. Данные расчетов представлены на рисунке 2.2.

Данная методика направлена на выявление мотивационных комплексов, преобладающих в коллективе. Выведем результаты согласно ключу.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Этим критерием соответствуют 29 педагогов из выборки (58%). Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Этому критерию отвечают всего 2 педагога (4%). Между этими комплексами заключены промежуточные, с точки зрения их эффективности, иные мотивационные комплексы. Им соответствуют 19 педагогов (38%).

На основании данных результатов дополнительно подтверждаются ранее полученные результаты: мотивированы на добросовестный и творческий труд большинство педагогов в исследуемой образовательной организации. Данные расчетов выгружаем в таблицу 2.1.

Таблица 2.1

Результат расчётов мотивационных комплексов исследуемой образовательной организации

Оптимальный мотивационный комплекс		Наихудший мотивационный комплекс		Иные мотивационные комплексы	
Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
29	58	2	4	19	38

Согласно таблице, мы видим, что оптимальный мотивационный комплекс имеют большинство педагогов в исследуемой образовательной организации. Меньшинство педагогов имеют наихудший мотивационный комплекс. Иные мотивационные комплексы присущи среднему количеству педагогов из выборки.

Подсчитываем показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Подсчитываем средний показатель для всей выборки.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВМ \text{ для всей выборки} = \text{сумма ВМ каждого} / 50$$

$$ВМ = 190,5/50 = \mathbf{3,81}$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВПМ \text{ для всей выборки} = \text{сумма ВПМ каждого} / 50$$

$$ВПМ = 171,68/50 = \mathbf{3,41}$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

$$ВОМ \text{ для всей выборки} = \text{сумма ВОМ каждого} / 50$$

$$ВОМ = 134/50 = \mathbf{2,68}$$

Полученный в итоге сравнения результатов расчетов мотивационный комплекс **ВМ>ВПМ>ВОМ** считается наилучшим.

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем выше удовлетворенность своей профессией, что мы и видим в итоге: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий внешней отрицательной мотивации.

Полученный в результате исследования мотивационный комплекс для всей выборки обнаруживает, что активность педагогов в данном учреждении образования мотивирована собственно содержанием деятельности, стремлением достигать положительных результатов. Но даже если разрыв между показателями внешней отрицательной мотивации и положительной мотивации не так уж и значителен, несомненно, все же нужно действовать в направлении уменьшения показателя внешней отрицательной мотивации.

Выявим наиболее значимые мотивы в профессиональной деятельности опрашиваемых педагогов.

Согласно полученным данным можно сказать, что мотивами в большой мере педагогами выделяются: денежный заработок (66%), удовлетворение от самого процесса и результата работы (78%), возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (56%).

Мотивами в небольшой, но и в немаленькой мере являются: стремление к продвижению по работе (32%), стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег (52%), стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (40%), потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (34%).

В результате использования методики мотивации к успеху Т. Элерса были выявлены уровни мотивации к успеху у каждого педагога из выборки.

Мотивация к успеху у педагога проявляется: через учебные достижения учеников, через создание качественных условий и ресурсов для учебного процесса, через реализацию научной и творческой деятельности педагога в

профессиональной среде. Количество баллов каждого испытуемого отразим в сводной таблице (Приложение 6).

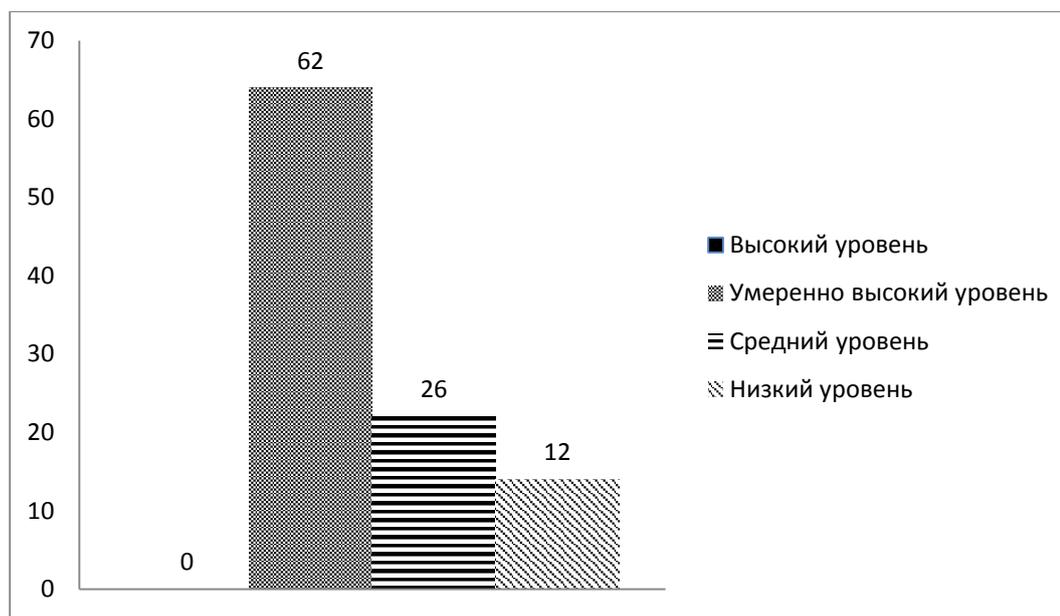


Рис. 2.3. Распределение педагогов по уровням мотивации к успеху в профессиональной деятельности (%).

Низкий уровень мотивации к успеху в профессиональной деятельности педагога (0 - 10 баллов) показали 6 педагогов (12%), средний уровень мотивации к успеху (11-16 баллов) был выявлен у 13 испытуемых (26%), большинство педагогов из выборки обладают умеренно высоким уровнем мотивации к успеху (17-20 баллов) – 31 человек (62%). Слишком высокого уровня мотивации к успеху (свыше 21 балла) среди испытуемых методика не выявила.

Согласно расчётам, можно сказать, что в коллективе преобладает высокий уровень мотивации к успеху, что связано практически с теми же факторами, что и при выявлении уровня педагогической рефлексии: грамотным руководством, дружным коллективом, стремлением к продвижению по работе, удовлетворением от самого процесса труда, возможностью наиболее полной самореализации именно в педагогической деятельности.

Что касается педагогов с низким и средним показателями педагогической рефлексии, то разница между ними также не слишком велика. Данные, полученные по результатам исследования, представлены на рисунке 2.3.

С целью выявления различий в профессиональной мотивации и мотивации достижения к успеху у педагогов с разным уровнем педагогической рефлексии нами был проведен статистический анализ данных с применением критерия Крускала-Уоллиса. В результате нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты статистического анализа показателей профессиональной мотивации педагогов имеющие разный уровень педагогической рефлексии

Показатели профессиональной мотивации педагогов	Выраженность педагогической рефлексии			Нэмп
	высокий	средний	низкий	
Мотивация к успеху	16,8	16	16,33	36,008**
Внутренняя мотивация	4,3	3,75	3,79	6,66*
Внешняя положительная мотивация	3,81	3,21	3,42	8,85**
Внешняя отрицательная мотивация	2,67	3,58	3,11	14,56**
Примечания: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.				

В результате проведенного исследования нами были получены статистически значимые различия на высоком уровне значимости по таким показателям, как «Мотивация к успеху» $N=36$, при $p \leq 0,01$, «Внешняя положительная мотивация» $N=8,85$, при $p \leq 0,01$ и по показателю «Внешняя отрицательная мотивация» $N=14,56$, при $p \leq 0,01$ и по показателю «Внутренняя мотивации» $N=6,66$ при, $p \leq 0,05$ на достоверном уровне значимости. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что преподаватели с высоким уровнем педагогической рефлексии отличаются более высокими показателями мотивации к успеху, внутренней и внешней положительной профессиональной мотивацией. Развитость педагогической рефлексии позволяет осмысливать

действия педагога в области своей профессии, корректировать их в соответствии с требованиями социума, руководства школы и педагогов-коллег, проявлять желание совершенствоваться в своей профессии, стремиться достигать положительных результатов в отличие от педагогов, имеющих более низкий уровень педагогической рефлексии.

С целью решения очередной задачи нашего исследования, выявления связей между показателями педагогической рефлексии профессиональной мотивации и мотивации к успеху нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена. В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 3 значимые положительные (прямые) корреляционные связи. Наглядно корреляционные связи представлены на рисунке 2.4.

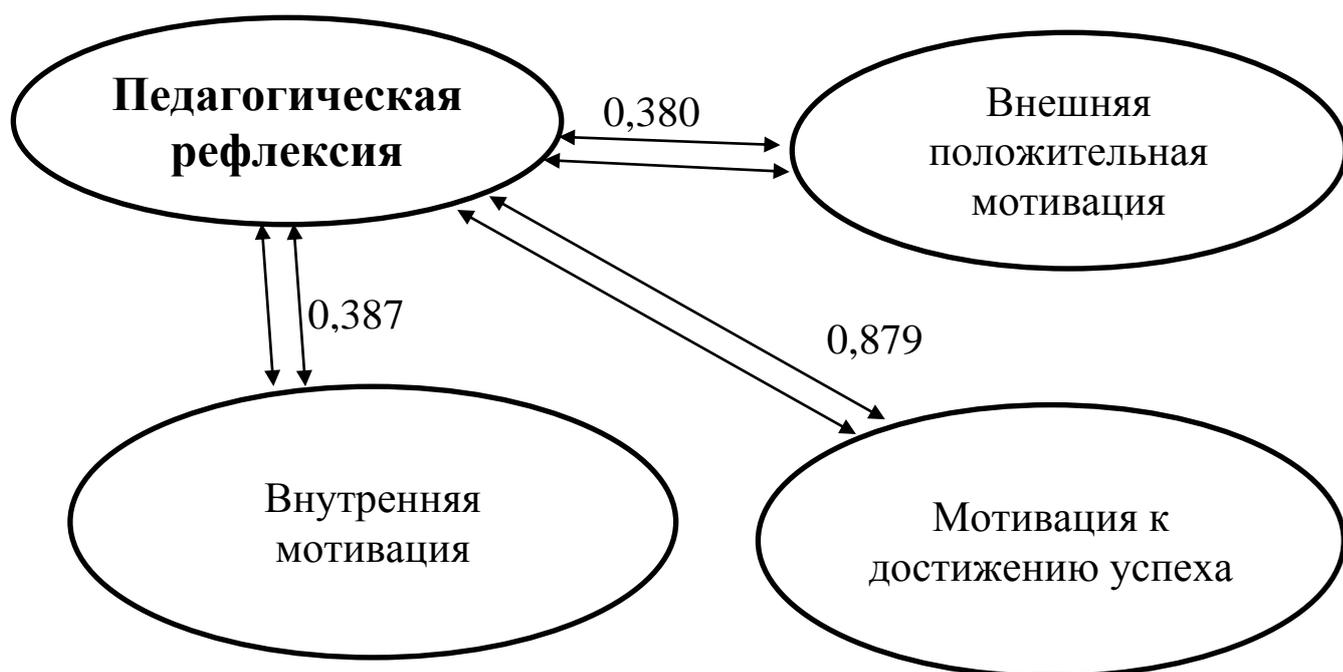


Рис. 2.4. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями.

Существует тесная положительная (прямая) корреляционная связь между показателем «педагогическая рефлексия» и «внутренняя мотивация» ($r=0,387$, $p \leq 0,01$), «мотивация к достижению успеха» ($r=0,879$, $p \leq 0,01$) и «Внешняя

положительная мотивация» ($r=0,380$, $p\leq 0,01$) на высоком уровне значимости. Данный результат нам говорит о том, что чем выше будет развита педагогическая рефлексия, тем выше педагоги будут проявлять стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности, испытывать внутреннее желание эффективно и качественно выполнять свои профессиональные обязанности, положительно относиться к критическим замечаниям со стороны руководства школы и включать корректирующие действия в процесс преподавания и создания учебно-воспитательных ситуаций во взаимодействии с учащимися.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза подтвердилась: между педагогической рефлексией и мотивацией профессиональной деятельности учителя есть связь, а именно чем выше развита педагогическая рефлексия, тем больше педагоги будут проявлять мотивацию к успеху, внутреннюю мотивацию и внешнюю положительную мотивацию.

2.3. Рекомендации, направленные на повышение педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов

Как было выяснено в предыдущем пункте работы, мы получили весьма высокие уровни развития как педагогической рефлексии, так и мотивации профессиональной деятельности педагога. Также мы выявили связи, связи между изучаемыми показателями.

Побеседовав с руководством и коллективом исследуемого образовательного учреждения, которые добились таких высоких результатов, применив собственные знания и теоретические наработки отечественных и западных психологов, мы разработали предложения и рекомендации, направленные на повышение уровней педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов.

В этой школе в данных рекомендациях нуждается в большей мере лишь небольшой процент педагогов с низкими уровнями рефлексии и мотивации, а также в меньшей мере - педагоги со средними уровнями данных показателей. Но сам пример работы руководства и коллектива исследуемого объекта, а также нижеприведённые рекомендации могут иметь практическую значимость в рамках работы руководителей и психологов с персоналом многих других образовательных учреждений.

Рекомендации рассчитаны не только на то, чтобы повышать, но и удерживать положительные показатели рефлексии и мотивации на таком же высоком уровне. Рекомендациям необходимо следовать длительное время, и работа по поддержанию высокой педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога должна вестись постоянно.

В рефлексивной психологии выделяют две группы методов развития культуры рефлексии: рефлексивно-игровые методы развития (организационно-мыслительные, организационно-обучающие, организационно-деятельностные и инновационные); разные виды социально-психологического тренинга.

Рефлексивный процесс в данном контексте представляется следующими последовательными мыслительными действиями:

- 1) осознание присутствия затруднения;
- 2) осуществление рефлексивного выхода, иными словами, выхода во внешнюю рефлексивную позицию;
- 3) нахождение рефлексивного отношения к собственному мышлению, Деятельности и самой ситуации;
- 4) рефлексивное описание затруднения в мышлении, деятельности или ситуации;
- 5) фиксация содержания рефлексивного описания в тексте или в схематичном виде.

Итак, в итоге анализа проведенной работы по изучению связи развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности

педагога и полученных результатов, с целью ещё большего усовершенствования этой работы и поддержки образовательной организации нами был разработан ряд предложений и рекомендаций.

Руководству образовательной организации:

1. Воодушевляйте педагогов.

В общении с окружающими коллегами для руководителя важно обращаться не только к их разуму, но и к чувствам. Воодушевление директора обладает определенной притягательностью и убеждает сотрудников часто намного действеннее, чем исключительно профессиональные аргументы, умения и знания, прежний опыт деятельности и многое другое. Если сам руководитель выглядит воодушевленным, то это для сотрудников является свидетельством его уверенности в себе, в том, что он может ставить перед собой и выполнять самые сложные задачи, устойчиво преодолевая любые трудности. Когда новшество вдохновляет самого руководителя, то и коллеги будут проще принимать изменения, новые обстоятельства и задачи. Воодушевление и искренность имеют тесную взаимосвязь. Основываясь на исследовательских выводах многих психологов, мы предлагаем ряд советов, которые позволяют вырабатывать и поддерживать руководителю воодушевление в коллективе:

- в общении с подчиненными проявляйте свои положительные качества и стороны, в том числе непременно дружелюбие и тактичность;
- обнаруживайте по отношению к окружающим терпимость и понимание;
- в общении с коллегами не забывайте о располагающем свойстве чувства юмора;
- старайтесь не бывать вовлеченным в спор, даже при существующей иной точки зрения;
- всегда пытайтесь находить во всем положительные стороны;
- старайтесь не быть источником плохих вестей;
- внимательно и участливо выслушивайте своих собеседников.

2. Благодарите сотрудников за выполненную работу.

Похвала – лучший показатель того, что работа была оценена руководителями в полной мере, и она имеет свойство оставаться в памяти. Когда человека хвалят, его самооценка растет в собственных глазах. Соответственно, высказанная вовремя благодарность побуждает сотрудников повторно выполнять действия и совершать поступки, которые похвалу вызвали.

Но необходимо учитывать тот момент, что любая похвала должна быть обоснованной. За заведомо не слишком старательное выполнение работы и за результат, к которому не пришлось прикладывать профессиональных или эмоциональных усилий, благодарить не стоит.

Важно также учитывать, что благодарность руководителя имеет вес только в случае её явной искренности.

В качестве благодарности используйте одобрительные отзывы о сотруднике и в его отсутствие, ведь всё равно благодарность дойдет до него, и попутно возникнет более глубокое чувство доверия к руководителю и организации.

Бывают ситуации, когда похвала не будет выступать фактором, стимулирующим труд сотрудников:

- похвала очевидно выступает в качестве средства к побуждению к новой работе и подчинению руководству;
- похвала вызывает дискомфорт для педагога;
- похвала, которая предшествует критике;
- похвала воспринимается как должное, не оценивается как награда с точки зрения педагога;
- слишком частая похвала порождает мысли о сомнениях в искренности руководителя, а также она вызывает негативные эмоции коллег по отношению к постоянно и необоснованно одобряемому сотруднику.

3. Поддерживайте позитивное в работе педагогов.

Для этого руководитель должен иметь позитивное мышление, ведь ожидания негативного, возникновения проблем приводят руководителя напрасной к трате времени и сил. Сотрудникам всегда не нравится, когда руководство постоянно указывает на недостатки в работе, даже если это происходит в ненавязчивой форме, при этом игнорируя успехи. Такие ситуации, постоянно возникающие, приводят к обоснованному желанию сотрудника вступить в спор. Но чаще всего персонал не позволяет себе подобного выхода эмоций, и иллюзия замечаний оказывает постоянное негативное влияние на взаимоотношения с руководством.

Со стороны директора намного продуктивней поиск положительных моментов в работе самого неподготовленного или неопытного педагога и старание усилить их. К руководителю, позитивно реагирующему на профессиональные неудачи, коллеги не будут опасаться обращаться за помощью и консультацией в случае возникновения новых проблем в разносторонней педагогической работе. Чаще всего позитивно воспринимающий работу, в том числе с ее негативными моментами, руководитель выступает не просто в качестве управленца, но и советника и старшего партнера. Такие взаимоотношения директора с педагогами наиболее продуктивны.

4. Поддерживайте собственную мотивацию на достижение успеха.

Если директор сам не мотивирован на максимально эффективное выполнение задач своей школой, то педагоги достаточно скоро это осознают. И такая ситуация будет приводить к тому, что решения коллективных задач станут нерезультативными.

Руководителю важно часто обсуждать разные аспекты направленной на достижение целей работы, уточняя задачи и внося коррективы, тем самым демонстрируя свою собственную заинтересованность в успехе, без которой невозможна продуктивная мотивация коллег.

Директор не должен проявлять растерянности, беспомощности и отсутствия представления о том, в каком направлении нужно двигаться. Такие реакции на ситуации быстро передаются персоналу и вызывают ответное падение уверенности в своих силах среди коллег. Это означает, что помимо тщательного планирования предстоящей деятельности директору обязательно нужно психологически настроить себя на встречи с возможными субъективными и объективными трудностями.

5. Ориентируйтесь на поиски новых профессиональных возможностей для коллег и для себя.

Если педагоги видят в своей работе многообразные возможности для удовлетворения своих творческих и педагогических потребностей, то это значительно поддерживает их желание работать вообще и работать в этой школе. Если директору кажется, что сотрудники проявляют минимум инициативы, настроены пессимистично относительно своей работы, то важно постараться найти для них новые мотивы деятельности и ее смыслы, открыть новые потенциальные и реальные возможности для развития своей образовательной организации.

Важно стимулировать и одобрять желание каждого сотрудника проявить себя в научной или творческой деятельности. Выступления на конференциях, участие в разработке научных трудов, новые возможности углубить знания в своей квалификации, открытые уроки, организация научных и творческих кружков в рамках внеклассного времени, возможности проявлять свои природные таланты на всевозможных конкурсах и многие другие желания, начинания и позитивные инициативы руководитель должен поддерживать. При этом также он должен стараться создавать условия для полнейшего проявления способностей педагогами. В таких продуктивных условиях непрерывного личностного и профессионального роста уровень педагогической рефлексии сотрудников будет находиться в постоянном росте и развитии. Соответственно, довольный собой педагог, уверенный в своих силах, не боящийся любых

начинаний и проявлений себя, будет постоянно направлен на поиски оптимальных способов обучения, будет старательно и с любовью подходить к своей работе, касающейся обучения детей, привития им интереса к учебе и воспитания в них лучших качеств.

Такая организация работы, разумеется, требует высоких временных затрат и коллективных сил. Но в конечном итоге школа непременно достигает успеха и, более того, в самых перспективных разработках зачастую оказывается на шаг впереди других школ.

Психологической службе образовательной организации:

1. Использовать приведённые в нашем исследовании методики для выявления уровней педагогической рефлексии и уровней мотивации деятельности педагогов. Определять наличие связи между показателями развития педагогической рефлексии и мотивации трудовой деятельности и оценки тесноты и статистической значимости этих показателей. Рассчитывать мотивационный комплекс каждого сотрудника и организации в целом, обращая внимание на мотивы трудовой деятельности. Это необходимо для того, чтобы видеть реальную ситуацию и при необходимости принимать соответствующие меры.

2. После тестирования собирать коллектив и проводить психологические тренинги с целью повышения уровня педагогической рефлексии и мотивации у некоторых педагогов, так и с целью закрепления их у учителей с высокими уровнями данных показателей.

С целью развития профессиональной рефлексии и мотивации труда педагогов содержание упражнений и игр на занятиях нужно отбирать таким образом, чтобы в них решались актуальные проблемы, поднимались и выносились на обсуждение противоречия, существующие в профессиональном поле участников и способствующие активизации личности в сторону развития ее профессионального мастерства.

3. Первый, вводный тренинг рекомендуем провести в начале учебного года, после сезона отпусков, чтобы помочь педагогам быстрее адаптироваться к работе после отдыха и запустить рефлексивные и мотивационные механизмы.

В следующем параграфе приводим программу этого тренинга.

2.4. Программа тренинга на развитие педагогической рефлексии и мотивации в профессиональной деятельности педагога

ЦЕЛИ ТРЕНИНГА:

1. Повысить качество использования знаний основ психологии в повседневной деятельности;
2. Помочь педагогам быстрее адаптироваться к работе после летних отпусков;
3. Запустить рефлексивные и мотивационные механизмы;
4. Повысить уровни педагогической рефлексии, внутренней мотивации, внешней положительной мотивации и мотивации к успеху.

ЗАДАЧИ ТРЕНИНГА:

1. Снять психологическое напряжение;
2. Способствовать повышению уровню педагогической рефлексии и мотивации к профессиональной деятельности.

ПЛАН РАБОТЫ:

1. Принятие правил работы в группе.
2. Упражнение для рефлексии «Дерево цели».
3. Проведение рефлексивной процедуры «Что? Кто? Как? Где? Когда?».
4. Проведение упражнения «Мотивация».
5. Упражнение «Доведи за меня до конца!».

ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ:

Запуск рефлексивных и мотивационных механизмов у педагогов после летних отпусков, повышение уровней педагогической рефлексии и мотивации к профессиональной деятельности, развитие сплоченности в группе.

1. Принятие правил работы в группе.

Ведущий объявляет правила работы и объясняет их значение:

1. Говорящего может прервать только ведущий, никто из участников не перебивает говорящего коллегу;
2. Желая высказаться поднимает руку и отвечает, когда ему позволяет ведущий;
3. Критикуя-предлагай;
4. Не давать оценок другим участникам;
5. Вся личная информация, сообщённая на занятии, является закрытой.

2. Упражнение для рефлексии «Дерево цели»

Цель: осознание участниками собственных возможностей и также динамики самого процесса изменений.

Данное упражнение следует проводить в начале и в конце занятия (цикла тренинга).

Оснащение и реквизит: Большое контурное изображение дерева на плакате, маркеры или фломастеры.

Инструкция: «Это дерево цели. Оно выступает в качестве символической шкалы ваших достижений. Корни дерева – это точка отсчета, означающая минимальное проявление умений и качеств. Крона дерева – максимальный уровень проявления возможных или реальных умений. Напишите свое имя маркером (фломастером) в том месте, где вы представляете себя сейчас, где

ваши умения и профессиональные качества, по вашему мнению, находятся на этой шкале». Важно, что данная процедура обязательно повторяется и после проведения занятия – без завершающего повтора половина смысла и эффекта упражнения пропадает. При этом в конце занятия ведущий просит участников стрелкой прочертить направление перемещения уровня своих возможностей.

Это упражнение – своеобразная шкала роста. Обсуждение символического значения достигнутого носит поддерживающий характер и может выступать интересным предметом обсуждения в тренинге не один раз по усмотрению ведущего. Повторное проведение данного упражнения способствует тому, чтобы сделать притязания участников гораздо более приближенными к реальной жизни и профессиональной действительности.

3. Рефлексивная процедура "Что? Кто? Как? Где? Когда?"

Цель: составление «жизненной программы» на ближайший период времени, планирование участником желаемого жизненного результата в области трудоустройства.

1) Ведущий предлагает каждому участнику составить для себя список желаемых результатов в педагогической деятельности и расположить его в порядке убывания значимости или ценности каждого. Можно добавить в этот список желания, не связанные напрямую с трудоустройством.

2) Далее ведущий предлагает участникам выбрать из составленного списка первоочередное желание и составить программу его достижения на основе следующих правил планирования результата:

- сформулировать результат в позитивном ключе («что у меня будет», «что я хочу иметь», «как я буду чувствовать» и т.д.);
- планировать только то, что каждый участник может сделать сам и с собой;
- результат должен быть представлен во всех сенсорных системах: чувствах, ощущениях, звуках, настроении и т.д.;

- представить себе: где, когда и с кем будет нужен этот результат (мысленное проигрывание ситуаций, в которых участник сможет пользоваться произошедшими изменениями);
- продумать последствия достижения желаемого результата — «что будет, если это будет?» (результат должен сберечь и сохранить все то лучшее, что было раньше).

3) Обсуждение результатов в группе.

4. Упражнение «Мотивация»

Цели: включить участников в совместную групповую деятельность; выявить мотивацию и готовность каждого из участников к продуктивной совместной работе; выявить и поддержать Я-концепцию участников, а также сделать ее достаточно понятной для других; предоставить участникам возможность сравнить уровень своей самооценки с оценкой своих способностей и возможностей окружающими.

Упражнение проводится в два этапа.

На первом этапе ведущий предлагает каждому из участников нарисовать следующую схему: в середине листа нарисуйте квадрат и впишите в него такие особенности вашей личности, которые вам кажутся важными для работы в этой команде. Вокруг квадрата напишите те личностные качества, которые вы не можете использовать в профессиональной деятельности, потому что, с вашей точки зрения, они не нужны и, более того, являются даже неуместными.

На втором этапе участникам предлагается по очереди представить свои схемы. Остальные участники могут поделиться своими впечатлениями от увиденного.

Обсуждение представленных схем строится вокруг двух центральных вопросов:

- Какими личностными проявлениями надо пожертвовать во время работы?

- Какие свойства личности все же можно интегрировать в профессиональную жизнь?

5. Упражнение «Доведи за меня до конца!»

Ведущий объясняет, что следующее упражнение будет направлено на демонстрацию того, как важно уметь доводить начатое дело до конца.

Каждый участник по очереди рассказывает какое-либо дело, которое он когда-либо не закончил, бросил, не доделав. Группа задает уточняющие вопросы. Затем группа должна решить, как бы она на месте участника завершила бы это дело. Ведущий должен следить за тем, чтобы не обсуждалось то, стоило ли вообще заканчивать дело.

Данное упражнение нацелено на то, чтобы каждый человек понимал, что неразрешимых ситуаций не существует, что любое дело можно завершить, прислушиваясь к своим силам, вызывая порой скрытый, непонятный порой нам не первый взгляд внутренний потенциал или смекалку.

Незаконченное дело может также быть опасным тем, что тяготит педагога, заставляя неосознанно занижать свою самооценку. Совместный поиск решения проблемы вызывает долгожданное ощущение завершенности, а также сплачивает коллектив, стимулирует желание чаще прибегать к профессиональной взаимопомощи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психологическую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что профессиональная рефлексия – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия. (Б.З. Вульф). Если рефлексия отсутствует или недостаточно развита, то это влечет за собой духовную трагедию. Педагогическая рефлексия рассматривается в рамках общего понятия профессиональной рефлексии, но в содержании, определяющем характерные особенности работы педагога, которая строится на платформе его собственного педагогического опыта.

Мотивация есть важнейший компонент профессиональной деятельности педагога. Внутренняя мотивация содействует формированию деятельности, которая весьма ценна для работника и не требует стимулирования со стороны руководства, она отличается своеобразными характерными внутренними потребностями, в том числе причастностью к социально значимому труду и желанием делиться своими познаниями и наработанным опытом с учениками и коллегами. Внешняя мотивация выявляется под прямым влиянием какого-либо внешнего субъекта. Основана она может как на вознаграждениях, работе в доброжелательном педагогическом коллективе, опытном руководстве (внешняя положительная доминанта), и на наказаниях (внешняя отрицательная доминанта), которые в равной степени, но в полярных направлениях способны побудить желательное или нежелательное поведение работника.

Актуальность изучения связи развитости педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагога определяется тем, что в настоящее время существуют трудности в правильном анализе этой связи. В условиях современной системы образования изучение связи этих феноменов крайне необходимо для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Дубовская средняя образовательная школа» (п. Дубовое, Белгородский район). Общее количество участников исследования составило 50 человек. Выборку составили педагоги разного пола, возраста, с различной продолжительностью трудового стажа.

В результате использования методики определения уровня развития педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой были выявлены уровни развития педагогической рефлексии у каждого педагога из выборки: низкий уровень развития педагогической рефлексии показали 7 педагогов (14%), средний уровень педагогической рефлексии был выявлен у 11 испытуемых (22%), большинство педагогов из выборки обладают высоким уровнем развития педагогической рефлексии – 32 человека (64%).

Таким образом, в коллективе преобладает высокий уровень развития педагогической рефлексии, что связано со следующими факторами: грамотным руководством, дружным коллективом, стремлением к продвижению по работе, удовлетворением от самого процесса и от результатов труда, возможностью наиболее полной самореализации именно в педагогической деятельности.

По методике «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана определили доминирующие виды мотивации профессиональной деятельности педагога, мотивационные комплексы испытуемых и подсчитали средний показатель для всей выборки.

Количество педагогов в организации, имеющих внутреннюю мотивацию трудовой деятельности, составляет 33 человека (66%). Этому критерию соответствует большинство сотрудников. 14 педагогов (28%) имеют ведущей внешней положительную мотивацию. Внешняя отрицательная внешняя мотивация характерна для 3 педагогов (6%).

В образовательной организации доминирует внутренний тип мотивации в работе педагога. Для учителей важна сама по себе деятельность. Это значит,

что педагоги получают удовлетворение от самого труда и его результатов, готовы самореализоваться в ней.

Полученный в результате исследования мотивационный комплекс для всей выборки обнаруживает, что активность педагогов в данном учреждении образования мотивирована собственно содержанием деятельности, стремлением достигать положительных результатов. Но даже если разрыв между показателями внешней отрицательной мотивации и положительной мотивации не так уж и значителен, несомненно, все же нужно действовать в направлении уменьшения показателя внешней отрицательной мотивации.

Также по этой методике выявили наиболее значимые мотивы в профессиональной деятельности педагогов. Мотивами в большой мере педагогами выделяются: денежный заработок (66%), удовлетворение от самого процесса и результата работы (78%), возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (56%). Мотивами в небольшой, но и в немаленькой мере являются: стремление к продвижению по работе (32%), стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег (52%), стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (40%), потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (34%).

В результате использования методики мотивации к успеху Т. Элерса были выявлены уровни мотивации к успеху у каждого педагога из выборки.

Низкий уровень мотивации к успеху в профессиональной деятельности педагога показали 6 учителей (12%), средний уровень мотивации к успеху был выявлен у 13 испытуемых (26%), большинство педагогов из выборки обладают умеренно высоким уровнем мотивации к успеху – 31 человек (62%). Слишком высокого уровня мотивации к успеху среди испытуемых методика не выявила.

Согласно расчётам, можно сказать, что в коллективе преобладает высокий уровень мотивации к успеху, что связано практически с теми же факторами, что и при выявлении уровня педагогической рефлексии: грамотным

руководством, дружным коллективом, стремлением к продвижению по работе, удовлетворением от самого процесса труда, возможностью наиболее полной самореализации именно в педагогической деятельности.

С целью выявления различий в профессиональной мотивации и мотивации достижения к успеху у педагогов с разным уровнем педагогической рефлексии нами был проведен статистический анализ данных с применением критерия Крускала-Уоллиса (Приложение 7). Нами были получены статистически значимые различия на высоком уровне значимости по таким показателям, как «Мотивация к успеху» $H=36$, при $p \leq 0,01$, «Внешняя положительная мотивация» $H=8,85$, при $p \leq 0,01$ и по показателю «Внешняя отрицательная мотивация» $H=14,56$, при $p \leq 0,01$ и по показателю «Внутренняя мотивация» $H=6,66$ при, $p \leq 0,05$ на достоверном уровне значимости. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что преподаватели с высоким уровнем педагогической рефлексии отличаются более высокими показателями мотивации к успеху, внутренней и внешней положительной профессиональной мотивацией. Развитость педагогической рефлексии позволяет осмысливать действия педагога в области своей профессии, корректировать их в соответствии с требованиями социума, руководства школы и педагогов-коллег, проявлять желание совершенствоваться в своей профессии, стремиться достигать положительных результатов в отличие от педагогов, имеющих более низкий уровень педагогической рефлексии.

С целью решения очередной задачи нашего исследования, выявления связей между показателями педагогической рефлексии профессиональной мотивации и мотивации к успеху нами был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции r -Спирмена (Приложение 7). В общем, по всем показателям используемых методик было обнаружено 3 значимые положительные (прямые) корреляционные связи.

Существует тесная положительная (прямая) корреляционная связь между показателем «педагогическая рефлексия» и «внутренняя мотивация» ($r=0,387$,

$p \leq 0,01$), «мотивация к достижению успеха» ($r=0,879$, $p \leq 0,01$) и «Внешняя положительная мотивация» ($r=0,380$, $p \leq 0,01$) на высоком уровне значимости. Данный результат нам говорит о том, что чем выше будет развита педагогическая рефлексия, тем выше педагоги будут проявлять стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности, испытывать внутреннее желание эффективно и качественно выполнять свои профессиональные обязанности, положительно относиться к критическим замечаниям со стороны руководства школы и включать корректирующие действия в процесс преподавания и создания учебно-воспитательных ситуаций во взаимодействии с учащимися.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза подтвердилась: между педагогической рефлексией и мотивацией профессиональной деятельности учителя есть связь, а именно чем выше развита педагогическая рефлексия, тем больше педагоги будут проявлять мотивацию к успеху, внутреннюю мотивацию и внешнюю положительную мотивацию.

Побеседовав с руководством и коллективом исследуемого образовательного учреждения, которые добились таких высоких результатов, применив собственные знания и теоретические наработки отечественных и западных психологов, мы разработали предложения и рекомендации, направленные на повышение уровней педагогической рефлексии и мотивации профессиональной деятельности педагогов.

В этой школе в данных рекомендациях нуждается в большей мере лишь небольшой процент педагогов с низкими уровнями рефлексии и мотивации, а также в меньшей мере – педагоги со средними уровнями данных показателей. Но сам пример работы руководства и коллектива исследуемого объекта, а также наши рекомендации могут иметь практическую значимость в рамках работы руководителей и психологов с персоналом многих других образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 214 с.
2. Бакурадзе А.Б. Мотивация учителей: актуальные потребности и принципы их удовлетворения или компенсации / А.Б. Бакурадзе, А.А. Джамулаев // Директор школы. – № 10. – 2007.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 стр.
4. Бодалев А.А. Мотивация и личность: Сборник научных трудов / А.А. Бодалев. – М.: АПН СССР, 1982 – 387 с.
5. Вачков И.В. Структура профессионального самосознания учителя / И.В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3, 5, 13.
6. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 28-43.
7. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
8. Вульф Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания (школьников) / Б.З. Вульф // Педагогика. – № 5-6 – 1992.
9. Вульф Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Просвещение, 1995. – 111 с.
10. Генералова Н. Материальная и нематериальная мотивация педагогов. Как мотивировать учителей на успешную работу? / Н. Генералова // Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой — PEDSOVET.SU. – 2015. – (http://pedsovet.su/kadry/5780_kak_motivirovatuchitelya).

11. Громько Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций в трех книгах / Ю.В. Громько. – М. Пушкинский институт, 2005.
12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
13. Давыдова Г.И. Методы рефлексивно-диалогического развития мышления и личности / Г.И. Давыдова // Рефлексивные процессы и управление (7-9 окт. 2003 г.): Тез. 4-го Междунар. симп. – М., 2003. – С. 33-36.
14. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.
15. Дмитриева Е.Н. К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе / Е.Н. Дмитриева // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 179-183.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. – 2003. – 336с.
17. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480с.
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509с.
19. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва – Ярославль: Аверс Пресс, 2002.
20. Кирдянкина С.В. Концепция «Мотивация профессионального роста педагогов» / С.В. Кирдянкина // Управление современной школой. – № 6. – 2010.
21. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996.
22. Костюков Н.Н. Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе / Н.Н. Костюков, И.Н. Семенов. Пути

- средства, возможности модернизации образовательной системы. Материалы научно-практической конференции 24-25 апреля 2009 г. – М.: РАО, АПСН, 2009. – С.308-316.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во ЛГПУ им. А.А. Герцена, 1993.
24. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
25. Лепешова Е.М. Мотивационный инструментарий руководителя школы / Е.М. Лепешова // Директор школы. – № 4. – 2009.
26. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
27. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
28. Мартин П. Управление мотивацией / П. Мартин, Ш. Ричи. – М.: Юнити, 2004. – 399с.
29. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. - СПб.: Питер, 2007. – 352с.
30. Матросов В.Л. Педагогическое образование: стратегия развития / В.Л. Матросов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 6-10.
31. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200с.
32. Мотивация персонала: методические рекомендации / сост. В.А. Дубровская. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009, – 51 с.
33. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.

34. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128с.
35. Гимпель Л.П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности / Л.П. Гимпель // Открытый класс. – 2010. – (<http://www.openclass.ru/stories/147528>).
36. Пономарева Г.М. Руководителю образовательного учреждения о работе с персоналом / Г.М. Пономарева // Библиотека журнала «Директор школы». – № 6. – 2011.
37. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М.М. Поташник // Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2009 – 448 с.
38. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688с.
39. Психологическая диагностика в управлении персоналом: учебное пособие для сотрудников кадровых служб / Под ред. Е.А. Климова. – М.: РПО, 1999. – 183с.
40. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 260 с.
41. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 1999. – 523 с.
42. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
43. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности: учебно-методическое пособие / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.Ф. Балаева. – М.: РАГС, 2005. – 196 с.

- 44.Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / сборник статей; под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова. Отв. ред. В.К. Солондаев. – Ярославль: Ремдер, 2004. – 240 с.
- 45.Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления личности в образовании и управлении / И.Н. Семенов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина и др. – М.: ИРПТиГО, 2003.
- 46.Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О.Н. Родина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1996. – № 3. – С. 60-67.
- 47.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн - СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
- 48.Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов / И.А. Савенкова, И.Н. Семенов: монография. – Сочи: НОЦ РАО, 2005. – 173с.
- 49.Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006 – 120с.
- 50.Селезнева Н.Т. Психологическая культура руководителя системы образования / Н.Т. Селезнева – М.-Красноярск, 1997. – 285с.
- 51.Селезнева Н.Т. Критериальная система психологической культуры как механизм оценивания позиции руководителя «Я-профессионал» / Н.Т. Селезнева // Научн.-метод. вестник. Вып. 5 / под ред. А.Н. Славской; отв. ред. И.Г. Маланчук; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск; М., 2004. – С.255-270.
- 52.Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика / И.Н. Семенов. // Психология. Журн. Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 65-73.
- 53.Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности. / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии, 2007, №2, – С. 203-216.

54. Семенов И.Н. Рефлексивная психология, акмеология и педагогика как средства возрождения образовательной системы / И.Н. Семенов. Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. Материалы научно-практической конференции 24-25 апреля 2009 г. – М.: РАО, АПСН, 2009. – С.338-348.
55. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А.Слостенин // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 80-88.
56. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2004. – 174 с.
57. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: диссертация... д-ра пед. наук / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.
58. Сущность педагогической рефлексии как свойства профессионального мышления учителя / подготовила Телиман В.Я. – 2014. – (<http://doc4web.ru/pedagogika/statuya-suschnost-pedagogicheskoy-refleksii-kak-svoystva-professi.html>).
59. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С.73.
60. Шевко О.Н. Новые подходы к исследованию профессиональной мотивации педагогов / О. Н. Шевко // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 242-246.
61. Шелковникова Л. М. Мотивация педагогов (доклад для менеджеров образования) / Л. М. Шелковникова // Социальная сеть работников образования. – 2014. – (<http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/07/02/motivatsiya-pedagogov-doklad-dlya-menedzherov>).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Диагностические методики в порядке их предъявления

1.Определение уровня развития педагогической рефлексии

(Е.Е. Рукавишникова)

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» - знаком «-».

Инструкция. С целью более глубокого познания себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие - знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?

11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли вы однозначным и беспрекословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое собственное поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к появлению отрицательных эмоций, неприятных для вас?

25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, не совпадающий - 0 баллов. Полученные баллы суммируются.

Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	-
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+
5.	+	10.	-	15.	-	20.	+	25.	+	30.	-		

0 - 11 баллов - низкий уровень развития педагогической рефлексии.

12 - 22 балла - средний уровень педагогической рефлексии.

23 - 34 балла - высокий уровень педагогической рефлексии.

2.Тест «Мотивация профессиональной деятельности»

(методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Инструкция. Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

Мотивы профессиональной деятельности	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и в не маленькой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок	1	2	3	4	5
2. Стремление к продвижению по работе	1	2	3	4	5
3. Стремление избежать критики со стороны руководителей и коллег	1	2	3	4	5
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	1	2	3	4	5
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	1	2	3	4	5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата труда	1	2	3	4	5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в этой деятельности	1	2	3	4	5

Обработка результатов.

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (**ВМ**), внешней положительной мотивации (**ВПМ**) и внешней отрицательной мотивации (**ВОМ**) в соответствии:

$$\text{ВМ} = (\text{оценка п.6} + \text{оценка п.7}) / 2.$$

$$\text{ВПМ} = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}) / 3.$$

$$\text{ВОМ} = (\text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}) / 2.$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное от 1 до 5 (возможно и дробное).

На основании полученных результатов определяется **мотивационный комплекс личности**. Мотивационный комплекс личности представляет тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний:

$$\text{ВМ} > \text{ВПМ} > \text{ВОМ} \text{ и } \text{ВМ} = \text{ВПМ} > \text{ВОМ}.$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип

$$\text{ВОМ} > \text{ВПМ} > \text{ВМ}.$$

Между этими комплексами заключены промежуточные, с точки зрения их эффективности, иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя считать абсолютно одинаковыми два ниже приведенных мотивационных комплекса:

ВМ ВПМ ВОМ

1 2 5

2 3 4

И первый и второй комплексы относятся к одному неоптимальному типу: **ВОМ > ВПМ > ВМ**. Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной мотивации и внутренней мотивации.

3.Методика мотивации к успеху (Т. Элерс)

Опросник предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет».

Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Инструкция:

«Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет». Стимульный материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие - это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.

38. Многого, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 18, 19, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата.

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

Уровень развития педагогической рефлексии в баллах

№ исп.	баллы	уровни	№ исп.	баллы	уровни
1.	20(с)	2	26.	28(в)	3
2.	23(в)	3	27.	26(в)	3
3.	24(в)	3	28.	25(в)	3
4.	7(н)	1	29.	27(в)	3
5.	19(с)	2	30.	32(в)	3
6.	25(в)	3	31.	30(в)	3
7.	21(с)	2	32.	19(с)	2
8.	20(с)	2	33.	22(с)	2
9.	25(в)	3	34.	31(в)	3
10.	26(в)	3	35.	24(в)	3
11.	5(н)	1	36.	10(н)	1
12.	18(с)	2	37.	18(с)	2
13.	8(н)	1	38.	28(в)	3
14.	27(в)	3	39.	28(в)	3
15.	19(с)	2	40.	29(в)	3
16.	20(с)	2	41.	27(в)	3
17.	28(в)	3	42.	25(в)	3
18.	29(в)	3	43.	6(н)	1
19.	30(в)	3	44.	29(в)	3
20.	32(в)	3	45.	7(н)	1
21.	19(с)	2	46.	27(в)	3
22.	32(в)	3	47.	34(в)	3
23.	33(в)	3	48.	34(в)	3
24.	30(в)	3	49.	30(в)	3
25.	28(в)	3	50.	5(н)	1

1-низкий уровень, 2-средний, 3-высокий

Таблица 1.2

Доминирующие виды мотивации и мотивационные комплексы личности педагога

№ испытуемого	Оценка утверждений методики по пятибалльной шкале							Мотивационный комплекс личности			
	1	2	3	4	5	6	7	ВМ	ВПМ	ВОМ	Ведущая мотивация
1.	3	4	2	3	1	5	4	4,5	2,67	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
2.	1	3	3	2	4	4	5	4,5	2,67	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
3.	1	4	2	3	5	5	4	4,5	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
4.	2	1	3	5	2	3	2	2,5	1,67	4	ВМ>ВПМ<ВОМ
5.	2	5	2	3	4	4	3	3,5	3,67	2,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
6.	2	3	3	1	3	3	4	3,5	2,67	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
7.	2	3	3	3	3	3	4	3,5	2,67	3	ВМ>ВПМ<ВОМ
8.	2	3	1	5	3	5	3	4	2,67	3	ВМ>ВПМ<ВОМ
9.	3	2	3	2	3	2	2	2	2,67	2,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
10.	3	4	2	3	1	5	4	4,5	2,67	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
11.	3	1	3	5	5	2	3	2,5	3	4	ВМ<ВПМ<ВОМ (н)
12.	3	2	2	2	4	3	2	2,5	3	2	ВМ<ВПМ>ВОМ
13.	2	3	3	3	3	3	4	3,5	2,67	3	ВМ>ВПМ<ВОМ
14.	3	4	3	2	3	4	5	4,5	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
15.	3	2	2	2	4	3	2	2,5	3	2	ВМ<ВПМ>ВОМ
16.	3	2	3	3	3	4	4	4	2,67	3	ВМ<ВПМ>ВОМ
17.	3	3	3	1	4	5	3	4	3,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
18.	4	3	3	3	4	4	5	4,5	3,67	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
19.	4	2	2	3	3	5	4	4,5	3	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
20.	4	2	1	3	3	3	4	3,5	3,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
21.	4	2	3	4	1	2	2	2	2,33	2,5	ВМ<ВПМ<ВОМ (н)
22.	4	3	3	2	4	5	3	4	3,67	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
23.	4	2	3	1	4	3	4	3,5	3,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
24.	4	4	2	2	2	5	3	4	3,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
25.	4	3	3	3	4	4	5	4,5	3,67	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
26.	4	4	4	3	4	5	5	5	4	3,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
27.	4	2	3	1	3	4	3	3,5	3	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
28.	4	2	3	3	5	4	3	3,5	3,67	3	ВМ<ВПМ>ВОМ
29.	4	4	1	4	4	4	3	3,5	4	2	ВМ<ВПМ>ВОМ
30.	4	3	1	2	3	4	4	4	3,33	1,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
31.	4	5	3	2	5	5	3	4	4,67	2,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
32.	4	2	3	1	3	4	3	3,5	3	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
33.	4	2	2	2	4	5	4	4,5	3,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
34.	4	3	3	3	5	5	5	5	4	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
35.	4	3	2	3	3	4	4	4	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
36.	4	5	2	5	5	5	3	4	4,67	3,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
37.	4	2	3	3	4	4	3	3,5	3,33	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
38.	4	2	4	2	5	4	4	4	3,67	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
39.	4	3	3	2	3	4	3	3,5	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
40.	5	3	5	2	5	4	5	3,5	4,33	3,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
41.	5	4	2	2	4	5	4	4,5	4,33	2	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
42.	5	2	3	2	3	4	3	3,5	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
43.	5	3	5	3	5	5	3	4	4,33	4	ВМ<ВПМ>ВОМ
44.	4	3	2	3	3	4	4	4	3,33	2,5	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
45.	5	2	3	4	5	4	3	3,5	4	3,5	ВМ<ВПМ>ВОМ
46.	5	4	2	4	5	4	4	4	4,67	3	ВМ<ВПМ>ВОМ
47.	5	5	3	3	3	4	4	4	4,33	3	ВМ<ВПМ>ВОМ
48.	5	4	2	4	5	4	4	4	4,67	3	ВМ<ВПМ>ВОМ
49.	5	2	3	3	4	5	5	5	3,67	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
50.	4	2	4	2	5	4	4	4	3,67	3	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)
Средний показатель								190,5/50=3,81	171,68/50=3,41	134,0/50=2,68	ВМ>ВПМ>ВОМ (о)

Уровни мотивации к успеху у педагога

№ исп.	баллы	уровни	№ исп.	баллы	уровни
1.	11(с)	2	26.	17(в)	3
2.	17(в)	3	27.	17(в)	3
3.	16 (с)	2	28.	18(в)	3
4.	7(н)	1	29.	18(в)	3
5.	15(с)	2	30.	20(в)	3
6.	18(в)	3	31.	20(в)	3
7.	13(с)	2	32.	14(с)	2
8.	15(с)	2	33.	16(с)	2
9.	19(в)	3	34.	17(в)	3
10.	20(в)	3	35.	18(в)	3
11.	5(н)	1	36.	10(н)	1
12.	15(с)	2	37.	12(с)	2
13.	11(с)	2	38.	19(в)	3
14.	20(в)	3	39.	18(в)	3
15.	14(с)	2	40.	18(в)	3
16.	15(с)	2	41.	17(в)	3
17.	18(в)	3	42.	18(в)	3
18.	19(в)	3	43.	9(н)	1
19.	20(в)	3	44.	19(в)	3
20.	20(в)	3	45.	8(н)	1
21.	13(с)	2	46.	18(в)	3
22.	20(в)	3	47.	20(в)	3
23.	19(в)	3	48.	20(в)	3
24.	18(в)	3	49.	19(в)	3
25.	17(в)	3	50.	6(н)	1

1-низкий уровень, 2-средний, 3- умеренно высокий

Результаты статистической обработки данных

NPAR TESTS /K-W=моткУсп VM ВПМ BOM BY урПедРефл(1 3) /MISSING ANALYSIS.

Непараметрические Критерии

Примечания

Вывод создан		09-июн-2016 16:48:54
Комментарии		
Ввод	Активный набор данных	Наборданных0
	Фильтр	<нет>
	Толщина	<нет>
	Разделить файл	<нет>
	Кол-во строк в рабочем файле данных	50
Обработка пропущенных значений	Определение пропущенных	Определенные пользователем пропущенные значения обрабатываются как пропущенные.
	Используемые наблюдения	Для каждого критерия статистики основаны на всех наблюдениях с валидными данными для переменных, использованных в соответствующем критерии.
Редактор синтаксиса		NPAR TESTS /K-W=моткУсп VM ВПМ BOM BY урПедРефл(1 3) /MISSING ANALYSIS.
Ресурсы	Процессорное время	0:00:00.015
	Время вычислений	0:00:00.045
	Разрешенное число наблюдений ^а	78643

а. В соответствии с доступной памятью.

[Наборданных0]

Критерий Краскела-Уоллеса

Ранги

	урПедРефл	N	Средний ранг
моткУсп	1,00	7	4,07
	2,00	11	13,00
	3,00	32	34,48
	Всего	50	
BM	1,00	7	17,93
	2,00	11	19,14
	3,00	32	29,34
	Всего	50	
BPM	1,00	7	27,21
	2,00	11	14,18
	3,00	32	29,02
	Всего	50	
BOM	1,00	7	44,29
	2,00	11	21,55
	3,00	32	22,75
	Всего	50	

Статистики критерия Н-Крускала-Уоллеса

	моткУсп	BM	BPM	BOM
Chi-квadrat	36,008	6,664	8,858	14,567
ст.св.	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,000	,036	,012	,001

а. Критерий Краскела-Уоллеса

б. Группирующая переменная: урПедРефл

NONPAR CORR /VARIABLES=педРефл моткУсп BM BPM BOM /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Непараметрические корреляции

Примечания

Вывод создан		09-июн-2016 16:50:07	
Комментарии			
Ввод	Активный набор данных	Наборданных0	
	Фильтр	<нет>	
	Толщина	<нет>	
	Разделить файл	<нет>	
	Кол-во строк в рабочем файле данных		50
Пропущенные	Определение пропущенных	Пользовательские пропущенные значения обрабатываются как пропущенные.	
	Использованные наблюдения	Статистики для каждой пары переменных вычисляются по наблюдениям с валидными данными для этой пары.	
Редактор синтаксиса		<pre>NONPAR CORR /VARIABLES=педРефл моткУсп ВМ ВПМ ВОМ /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.</pre>	
Ресурсы	Процессорное время		0:00:00.000
	Время вычислений		0:00:00.014
	Разрешенное число наблюдений	104857 наблюдений ^а	

а. Исходя из доступной рабочей памяти

[Наборданных0]

Корреляции

			педРефл	моткУсп	ВМ	ВПМ	ВОМ
ро Спирмена	педРефл	Коэффициент корреляции	1,000	,879**	,387**	,380**	-,268
		Знч. (2-сторон)	.	,000	,006	,006	,060
		N	50	50	50	50	50
	моткУсп	Коэффициент корреляции	,879**	1,000	,291*	,243	-,346*
		Знч. (2-сторон)	,000	.	,040	,089	,014
		N	50	50	50	50	50
	ВМ	Коэффициент корреляции	,387**	,291*	1,000	,324*	,087
		Знч. (2-сторон)	,006	,040	.	,022	,549
		N	50	50	50	50	50
	ВПМ	Коэффициент корреляции	,380**	,243	,324*	1,000	,272
		Знч. (2-сторон)	,006	,089	,022	.	,056
		N	50	50	50	50	50
	ВОМ	Коэффициент корреляции	-,268	-,346*	,087	,272	1,000
		Знч. (2-сторон)	,060	,014	,549	,056	.
		N	50	50	50	50	50

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

пед.рефл	урПедРефл	МоткУсп	BM	BIM	BOM
23	3	17	4,5	2,67	2,5
24	3	16	4,5	3,33	2,5
25	3	18	3,5	2,67	2
25	3	19	2	2,67	2,5
26	3	20	4,5	2,67	2,5
27	3	20	4,5	3,33	2,5
28	3	18	4	3,33	2
29	3	19	4,5	3,67	3
30	3	20	4,5	3	2,5
32	3	20	3,5	3,33	2
32	3	20	4	3,67	2,5
33	3	19	3,5	3,33	2
30	3	18	4	3,33	2
28	3	17	4,5	3,67	3
28	3	17	5	4	3,5
26	3	17	3,5	3	2
25	3	18	3,5	3,67	3
27	3	18	3,5	4	2
32	3	20	4	3,33	1,5
30	3	20	4	4,67	2,5
31	3	17	5	4	3
24	3	18	4	3,33	2,5
28	3	19	4	3,67	3
28	3	18	3,5	3,33	2,5
29	3	18	3,5	4,33	3,5
27	3	17	4,5	4,33	2
25	3	18	3,5	3,33	2,5
29	3	19	4	3,33	2,5
27	3	18	4	4,67	3
34	3	20	4	4,33	3
34	3	20	4	4,67	3
30	3	19	5	3,67	3

16,33333 3,791667 3,42375 2,677083