

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 37(071)

Е. А. Сиденко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье отмечается противоречие между острой потребностью подготовки педагогических кадров к освоению ФГОС нового поколения и недостаточной разработанностью мер и программ повышения квалификации, которые могли бы помочь в этом школьным учителям. Автором статьи был проведен констатирующий эксперимент, выявивший степень готовности педагогов к инновационной деятельности, предусмотренной новым образовательным стандартом. Выяснилось, что 97% педагогов либо испытывают трудности в реализации стандарта, либо вообще не принимают его.

В предпринятом после констатирующего эксперимента исследовании была выдвинута гипотеза о том, что основная причина массовых негативных настроений и нежелания осваивать нововведения связана с отсутствием у педагогов личностной мотивации. В теоретической части работы мотив рассмотрен как цель, потребность, намерение и как устойчивое свойство личности, которое можно развить. Ключевой идеей исследования стало развитие мотивации достижения результатов. Автором статьи предлагается методика, которая запускает механизмы мотивации достижений. Основа данной методики – проектная технология, положительно влияющая на развитие целеполагания педагогов, их умений постановки индивидуально-значимых профессиональных задач деятельностного характера. Представлены соответствующие методике модули программы повышения квалификации учителей, описаны результаты обучения педагогов.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотив, цель, целеполагание, проектная методика, федеральный государственный образовательный стандарт.

Abstract. The paper considers a contradiction between the great demand for teachers' professional development, induced by the new Federal State Educational Standards, and the lack of relevant training programs for school teachers.

The author has conducted a survey to assess teachers' readiness for innovative activity required by the new educational standards. The survey reveals that 97% of teachers denote either difficulty or disapproval of implementing the above standards. Investigating the reasons for teachers' negative attitude, the author puts forward a hypothesis of their insufficient motivation and commitment.

In theoretical part of the research teachers' motivation is considered as a goal, intention, necessity, and personal quality that can be developed. As a result, a method of teachers' motivation development is suggested actuating the motivation mechanism of achievements. The method is based on the project technique facilitating teachers' professional and individual goal-setting ability. The program modules for teachers' further training and prospective results are given.

Keywords: motivation of achievement, motive, goal, goal-setting, project method, federal state educational standard.

Профессиональный успех важен для любого педагога: с общественным признанием открываются новые перспективы, многократно возрастает ценность педагогической деятельности как лично для самого педагога, так и для образовательного учреждения, в котором он работает. В данной статье мы рассмотрим связь профессионального успеха и актуализации мотива достижений на примере внедрения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) как системной инновации.

На сегодняшний день, несмотря на то, что опыт реализации ФГОС пилотными регионами и экспериментальными площадками может быть оценен как вполне успешный, согласно данным ВЦИОМ за 2011 г. работники большинства образовательных учреждений испытывают значительные затруднения в освоении нового стандарта¹. Меры, которые могли бы помочь педагогам более качественно подготовиться к нововведениям, явно недостаточны.

На начальном этапе внедрения ФГОС мы провели констатирующий эксперимент, продолжавшийся год. Его целью было выяв-

¹ <http://wciom.ru/in-focus>.

ление степени готовности педагогов к инновационной деятельности в связи с требованиями образовательного стандарта второго поколения. Экспериментом были охвачены учителя Москвы, Краснознаменска, Дмитрова, Олекминска, Екатеринбурга, а также слушатели системы повышения квалификации, обучающиеся в АПКППРО. В целом в эксперименте, данные которого суммировались, приняли участие 658 человек. Были использованы такие диагностические методики, как анкетирование, тест незаконченных предложений, проективная методика-метафора «Река ФГОС», тест-опросник «Измерения мотивации достижения» (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), тест-опросник измерения мотивации аффилиации – стремления к принятию и страха отвержения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), опросник Стефансона и др. Опишем лишь некоторые из них.

Проективная методика-метафора «Река ФГОС» была разработана нами для определения *характера деятельности педагога* относительно соответствия стандарту. Респондентам предлагалось представить образ реки под названием ФГОС, впадающей в океан. При этом испытуемые должны были соотнести себя с любым на их выбор объектом или предметом, имеющим отношение к этой реке: это мог быть камень, лежащий у истоков реки; человек в лодке; человек, гребущий против течения реки; щепка, которую несет в океан потоками воды; капитан корабля, выплывающего в океан на всех парусах и т. д. Затем предлагалось рассказать о своих действиях и их цели. Таким образом выявлялся личностный смысл деятельности педагогов, сопряженной с ФГОС. Например:

«Я – маленькая любопытная рыбка, которая плавает от истока реки к океану ФГОС».

«А зачем Вы плаваете туда?»

«Я плаваю, чтобы посмотреть на океан, мне интересно, какие новые возможности он предоставляет, может быть, там плавать можно как-то по-новому и еще более успешно».

Для анализа результатов были выделены три условные группы, распределявшиеся по характеру деятельности: активная, пассивная, противодействующая. Так, выбор метафоры «Я – любопытная рыбка, которая плавает к океану ФГОС, чтобы узнать о но-

вых возможностях» показывал принадлежность к первой группе; метафоры «Я – камень на берегу реки ФГОС, ее воды текут мимо, и я тут лежу просто так, потому что я камень» – к второй, а метафоры «Я – акула, плыву, куда хочу, мне все равно, что ФГОС, что не ФГОС, – у меня зубы острые» – к третьей.

Для проверки *личностного смысла* был проведен тест «Неоконченные предложения». Вот несколько его фрагментов:

Когда я первый раз услышал, что внедрят стандарт, то...
Читая методическую литературу по внедрению ФГОС, я...
Я точно знаю, что после внедрения ФГОС...
Лично для меня ФГОС – это...
Я мог бы быть очень счастливым, если бы ФГОС...
Когда я наблюдаю опыт внедрения ФГОС, ...
С внедрением ФГОС наше образовательное учреждение...

Высказывания делились на группы, демонстрирующие либо положительную, либо отрицательную, либо безразличную позицию. Например, высказывание «лично для меня ФГОС – это способ проявить себя» характеризовалось как положительное; «это кошмар наяву» – как отрицательное; «это очередное модное слово» – как безразличное.

Для выявления *готовности* было предпринято анкетирование, каждый пункт которого позволял фиксировать степень проявления того или иного признака. Например, предложение «Укажите степень владения способами введения ФГОС на вашем предмете» сопровождалось вариантами ответов: «владею способом в полной мере», «частично владею», «не владею»; отвечая на вопрос «Каково ваше отношение к введению ФГОС в вашей школе?», респондент мог отдать предпочтение одной из следующих позиций: «признаю необходимость», «признаю возможность введения ФГОС», «отрицаю необходимость введения ФГОС в моей школе».

Анализ результатов эксперимента показал, что 97% педагогов зафиксировали затруднения, связанные с освоением стандарта:

- лишь 3% обладают достаточными знаниями, умениями и активно внедряют ФГОС;
- 26% выразили интерес к внедрению стандарта, но признались, что не обладают необходимыми для этого знаниями;

- 11% респондентов не видят способов реализации ФГОС в своем образовательном учреждении;
- 42% испытуемых выступают против нового образовательного стандарта;
- 18% выступают против инновационной деятельности любого типа и являются приверженцами классно-урочной системы.

Цифры красноречиво говорят о том, что подавляющее большинство учителей к внедрению ФГОС пока не готово. В ходе эксперимента был зафиксирован низкий уровень самоопределения педагогов относительно их роли и функций в процессе введения нового стандарта; выяснилось, что преподаватели не умеют ставить цели, связанные с реализацией стандарта, и не могут или не хотят принять новую образовательную парадигму.

Мы предположили, что основная причина массовых негативных настроений и нежелания осваивать нововведения связана с отсутствием у педагогов личностной мотивации, которую, на наш взгляд, можно развить, если

- организовать курсовую подготовку учителей и сопровождение их профессиональной деятельности в послекурсовой период для обучения целеполаганию, постановке индивидуально-значимых профессиональных проблем деятельностного характера; самоопределению относительно роли и функций введения ФГОС в образовательном учреждении; переживанию ситуации успеха; овладению способами решения личностно-значимых проблем, приемами и подходами формирования у учащихся универсальных учебных действий (УУД);
- ориентировать курсовую и послекурсовую подготовку учителей на развитие или освоение определенных видов педагогической деятельности: проектировочной; коммуникативной; рефлексивной; деятельности по профессиональному самоопределению и профессиональной самоактуализации.

Такие меры тем более необходимы, поскольку, как отмечает в своем диссертационном исследовании А. Б. Бакурадзе, руководители учебных заведений очень часто используют приемы влияния на поведение преподавателей, которые вместо укрепления мотивации продуктивной профессиональной деятельности приводят к обратному результату – ее демотивации [3].

После констатирующего эксперимента нами были проведены исследование и поисковый эксперимент по проблеме формирования мотивации педагогов, прежде всего касающейся принятия ими стандарта нового поколения.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов отмечает, что в психологических изысканиях мотивации и целеполаганию деятельности принадлежит ведущая роль [11]. Этой теме посвящено большое количество работ, как отечественных, так и зарубежных. Различными аспектами мотивации занимались А. Г. Асмолов, В. Г. Асеев, Дж. Аткинсон, А. Б. Бакурадзе, Л. И. Божович, О. С. Виханский, Н. П. Дерзкова, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. М. Ушаков, В. А. Ядов и др.

В психологии имеется около 50 теорий мотивации. В качестве мотива деятельности называются такие феномены, как намерения, представления, идеи, чувства, переживания, потребности и многие другие. Попытка найти при определении мотива одну единственную детерминанту – тупиковый путь, поскольку человеческая деятельность – системное образование и обусловлена системой детерминант, в том числе и на уровне мотивации. Поэтому монистический подход к пониманию сущности мотива не оправдывает себя – его необходимо заменить плюралистическим, т. е. для правильного определения психологического содержания такого сложного интегрального психологического образования, как мотив, необходимо использовать все перечисленные выше феномены, даже если такой подход представляется слишком громоздким и трудным [3].

Итак, мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека¹. Обратим внимание, что понятие мотивации толкуется далеко неоднозначно и российскими, и зарубежными авторами. Мы склонны придерживаться трактовки, введенной Х. Хекхаузенем: положительная мотивация, или мотивация достижений, подразумевает стремление субъекта получить что-то приятное

¹ http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/5.html.

и необходимое, тогда как в отрицательной мотивации (мотивации избегания) стимулом действий является попытка избавиться от чего-либо негативного, неприятного [22, с. 33–48].

Изучение проблемы развития мотивации достижений тесно связано с понятиями «мотив», «мотивация учения», «учебная деятельность», «активное обучение». Конечно, в педагогических институтах и на курсах повышения квалификации учителей достаточно говорится об активном обучении, предполагающем развитие мотивации. Однако парадокс состоит в том, что эти знания преподаются, как правило, в пассивной форме – либо по схеме «формирование знаний, умений и навыков», либо по схеме «трансляция информации». Поэтому, даже если учителя и обладают некоторыми представлениями о том, что такое мотивация, они не могут найти им правильного применения в своей практике. Это происходит потому, что мотивация не навык и не информация: ее невозможно натренировать, как, например, чистописание; ей нельзя научиться, как таблице умножения, – ее можно лишь стимулировать, развивать и повышать [24, 25]. В образовательном процессе (в системе повышения квалификации, в том числе) большую роль играет учебная мотивация. По А. Н. Леонтьеву, учебная мотивация должна быть связана с личностным смыслом и с учебной деятельностью, тогда она и станет мотивацией достижений [8, 9, 10].

Разработкой психологической теории учебной деятельности, которая является важной составляющей общей теории учения, занимались Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. Учебная деятельность (УД) так же, как и мотивация, – понятие неоднозначное. Приведем три основные ее трактовки, принятые как в психологии, так и в педагогике:

- иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения;
- в «классической» советской психологии и педагогике она определяется как ведущий тип деятельности в школьном возрасте и как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий;
- согласно Эльконину – Давыдову, это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посред-

ством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия¹.

В своем исследовании мы опирались на последнее определение учебной деятельности.

Концепция УД базируется на положении общественно-исторической обусловленности психического развития (Л. С. Выготский, 1996), основополагающем диалектико-материалистическом принципе психологии о единстве психики и деятельности (С. Л. Рубинштейн, 1999; А. Н. Леонтьев, 2001) и на теории поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Д. Б. Эльконин, который одним из первых начал разработку теории УД, считал, что это, прежде всего, деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике, т. е. в ходе каких-либо учебных действий осуществляются самоизменения субъекта деятельности. Структура УД определяется характером взаимодействия ее элементов, в качестве которых А. Н. Леонтьев, кроме мотивов, выделял потребность, учебную задачу, учебные действия и операции [10]. Содержание УД – овладение обобщенными способами действия в научной и практической сферах. Ее мотивы могут быть связаны непосредственно с ее содержанием (приобретением обобщенных способов действий) или собственным ростом, самосовершенствованием. При этом личные успехи приобретают глубокий общественный смысл [24, с. 18–46].

Вообще учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники, среди которых принято выделять три вида:

- к *внутренним источникам* учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям);

- *внешние источники* определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к ним относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания

¹ http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-fak.html.

характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности учебной деятельности. Возможности – объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.) [12, 15, 23] и др.;

• *личные источники* – интересы, потребности, установки, эталоны, стереотипы и т. д., которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности [5, 7, 8, 13, 14, 15, 21 и др.].

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников мотивации оказывает влияние на характер УД и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

Как указывает А. К. Маркова, разные мотивы неодинаково влияют на учебный процесс. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к преподавателю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю (преподавателю) по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к педагогу с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных самостоятельных действиях; социальные – в поступках, свидетельствующих о понимании обучаемым своего долга и ответственности; позиционные – в стремлении к контактам со сверстниками (в нашем случае с коллегами) и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления; осознанные выражаются в умениях обучаемого рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие – в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т. д. [12].

Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в сти-

мулировании учебной деятельности, другие – дополнительное. Принято считать, что социальные и познавательные мотивы являются психологически более значимыми и чаще проявляемыми.

Учебные мотивы различаются не только по содержанию, но и по мере их осознанности. Наиболее адекватно осознаются мотивы, связанные с близкой перспективой в учении [8]. В ряде ситуаций учебные мотивы остаются замаскированными, т. е. трудно выявляемыми.

Если обратиться к обучению педагогов (или повышению их квалификации) можно предположить, что в этом процессе различные мотивы также будут проявляться неодинаково. Учебная мотивация педагогов в целом и при освоении ФГОС как инновации в частности определяется целым рядом факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении – школе, где работает учитель;
- особенностями обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими обучаемыми и т. д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя), в первую очередь его отношением к обучаемому и к своей педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета [15].

Развитие внутренней мотивации любого учения можно представить как пошаговые сдвиги внешних мотивов к внутренним. Каждый шаг делает более близкой цель обучения. В УД очень важно учитывать зону ближайшего мотивационного развития обучаемого. Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера воздействий преподавателя, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием непрерывного развития мотивации, приближающей цель, является расширение жизненного пространства и знаний о нем [9].

А. К. Маркова выделяет следующие этапы становления всех видов и уровней мотивации: актуализация привычных мотивов; постановка на их основе новых целей; положительное подкрепление мотива при их реализации; появление в ходе реализации це-

лей новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; возникновение у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.) [12].

Л. М. Фридман показывает два основных пути формирования нужной мотивации учения. Первый путь иногда называют «снизу вверх». Педагог, опираясь на уже имеющиеся у обучаемых потребности, создает такие объективные условия и так организует определенную деятельность, чтобы она вызывала у них положительные эмоции, удовлетворение, радость. Если эти чувства обучаемые испытывают достаточно долго, то у них возникает стойкая потребность в продолжении этой деятельности.

Второй путь – усвоение воспитуемым предъявляемых ему в «готовой форме» побуждений, целей, идеалов и т. д., которые по замыслу преподавателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый постепенно превращает из внешне понимаемых во внутренне усвоенные и реально действующие. Такой механизм формирования «сверху вниз» основан на методах убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует обучаемый, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда обучаемый видит, что окружающие относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т. д.) как к особой ценности и направляют свои силы на овладение этим объектом, то и он перенимает подобную позицию и обретает тем самым новый устойчивый мотив [21].

Развитие внутренней мотивации учения – движение вверх (см. выше о двух путях формирования мотивации учения Л. М. Фридмана). Известно, что двигаться вниз гораздо проще. Нередко в реальной школьной практике родители и учителя используют такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у детей: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение престижными ценностями или, напротив, жесткие наказания, принижающая критика, заниженные оценки, полное игнорирование, лишение материальных поощрений и иных стимулов. Перечисленные воздействия либо существенно ослабляют мотивацию

учения, либо вовсе сводят ее на нет, либо ориентируют обучаемых на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

На рис. 1 представлены характеристики учебной мотивации с точки зрения ее силы и устойчивости.

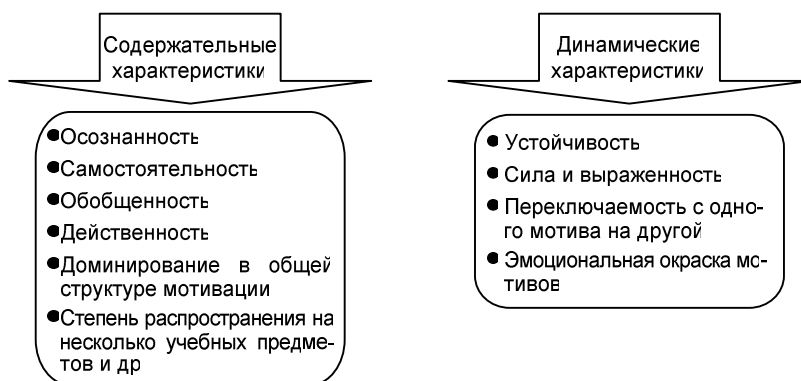


Рис. 1. Качества мотивов учения

Сила учебного мотива обучаемого оценивается по степени и глубине осознания потребности получить новые знания, по интенсивности учебной деятельности, ее эмоциональности. Она (сила) обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым относится мотивационное возбуждение, к вторым – знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества.

Стремление к достижению успеха, т. е. мотив достижений, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности [13]. Впервые эта диспозиция (или мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой, наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным инстинктам, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, уважения, признания, унижения,

защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий либо неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения и бережливости. Рассматриваемую нами диспозицию Г. Мюррей понимал как устойчивый мотив достижения результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализирующий характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания.

В 40-х гг. XX в. «мотив достижения» начал изучать Д. Макклелланд. Согласно созданной им теории, все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при онтогенетическом развитии. Под мотивом ученый понимал «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Однако «мотив достижения» не производная от общественно-исторических условий, а первопричина человеческого поведения. К слову, успешность развития экономики в обществе зависит от «национального уровня» мотива достижения успеха [13]. Макклелланд создал первый стандартизированный вариант методики его измерения – тест тематической апперцепции (ТАТ). В нем были разграничены два основных вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер (1965) усовершенствовали ТАТ. Мотив стремления к успеху они предложили понимать как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата, а мотив избегания неудачи – как склонность отвечать на неудачу переживанием стыда и унижения [22].

Теоретики по-разному смотрят на соотношение мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Одни (например, Дж. Аткинсон) считают, что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения»: если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей; и, наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено или во-

обще отсутствует стремление к успеху. Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. Действительно, имеются данные, что между этими стремлениями может существовать положительная корреляция, и речь, скорее всего, идет о преобладании у субъекта того или иного вида стремления.

В 70-е гг. за рубежом было проведено довольно большое количество исследований, в основу которых было положено изучение работы курсов развития мотивации достижений у школьников разных возрастных групп [23]. Были сформированы и тщательно описаны самые разные техники и приемы формирования данного вида мотивации. В общем виде все методы сводились к тому, что психологи или специально подготовленные педагоги учили школьников рассуждать, говорить и действовать, как это делают люди с высокоразвитым стремлением к достижениям. Впоследствии в помощь учителям были разработаны пособия и специальные игры для проведения тренингов, сняты учебные фильмы, изданы буклеты с тематическими рассказами и психологическими методиками диагностики мотивации достижений [3, 25].

Д. Макклелланд, анализируя условия формирования мотивации достижений, объединил основные факторы в четыре группы:

- 1) синдромы достижения, т. е. преобладание у человека стремлений к успехам над желанием избежать неудач;
- 2) склонности к самоанализу;
- 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в целом в жизни;
- 4) межличностная поддержка [13].

На основе сравнения различных курсов и тренингов авторы руководства для учителей «Обучение мотивации достижения» А. Алшулер, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайр выявили шесть последовательных этапов актуализации и усвоения рассматриваемого мотива:

- 1) привлечение внимания обучаемых к содержанию курса;
- 2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву;

3) усвоение специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;

4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;

5) практическое использование с помощью педагога знаний, полученных в ходе обучения и в реальных жизненных ситуациях;

б) самостоятельное поведение обучаемых в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

На наш взгляд, большая часть разработок по формированию мотивации достижений может быть успешно спроецирована на образование взрослых, в том числе на систему повышения квалификации учителей, чтобы запустить механизм их личностного саморазвития в условиях внедрения ФГОС. Данный механизм должен основываться на актуализации самоопределения роли и новых функций педагога в учебном процессе, обучения целеполаганию, постановки индивидуально-значимых профессиональных задач деятельности характера, овладения подходами к процессу выработки у обучаемых УУД.

Для овладения эффективными видами проективной, коммуникативной, рефлексивной деятельности, деятельностью по профессиональному самоопределению и самоактуализации необходим устойчивый интерес педагогов к ним, ясно осознаваемые и смыслообразующие личные, и социальные мотивы. Такая мотивация, задействующая к тому же эмоционально-волевую сферу, позволяет точно определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной и профессиональной деятельности. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику каждой учебной ситуации в каждый временной интервал и в ходе курсовой подготовки, и после нее. Схематично этот процесс представлен на рис. 2, где изображена модель повышения квалификации педагогов, состоящая из блоков целей, содержания, технологий, форм развития их профессиональных компетенций.

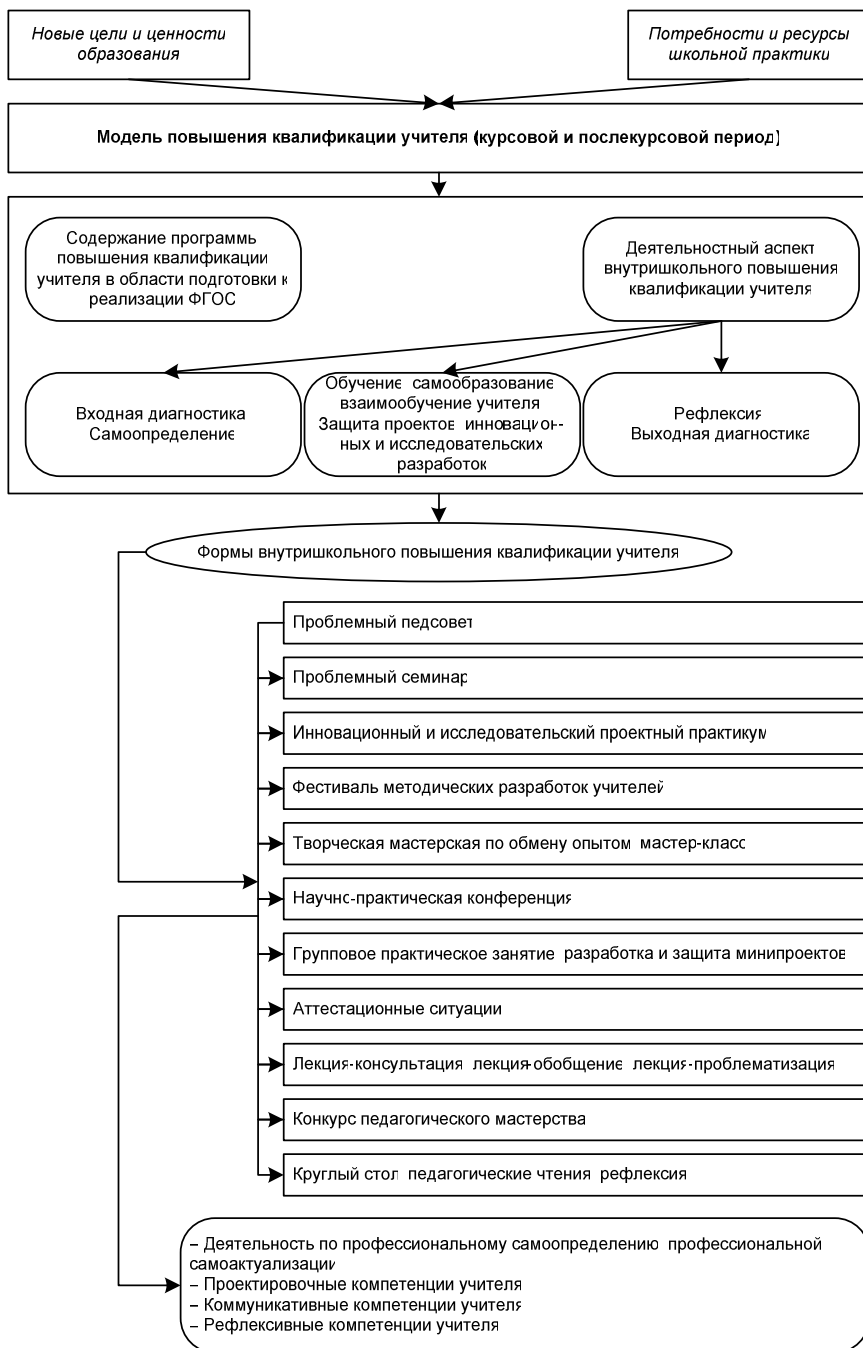


Рис. 2. Модель повышения квалификации учителя (курсовой и послекурсовой период)

Нами была разработана специальная программа повышения квалификации «Инновационная деятельность педагога в условиях введения ФГОС» для устранения трудностей, возникающих у школьных учителей при освоении нового образовательного стандарта. Программа состоит из нескольких модулей.

В первом модуле обсуждается государственная политика в образовании – федеральная целевая программа развития образования и новый социальный заказ общества образованию. На этой основе подробно разбирается тема необходимости внедрения федерального стандарта, проводится круглый стол на тему «Опыт реализации ФГОС нового поколения: преимущества, затруднения и риски педагогов» [18, 19].

Второй модуль посвящен непосредственно освоению ФГОС с использованием метода проектов. Практика нашей работы показала, что применение такой методики положительно влияет на запуск механизмов саморазвития, в частности на целеполагание педагогов. Рассматривается история проектного метода, типы, виды и особенности соответствующей технологии. После теоретических основ слушатели знакомятся с основными требованиями к использованию метода и критериями оценки проектов; отрабатывается алгоритм и этапы проектной деятельности [19].

Третий модуль предусматривает моделирование образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Рассматриваются механизмы создания инновационной среды учебного заведения на основе метода проектов [16, 17].

Наконец, в четвертом модуле речь идет о создании в образовательном учреждении коллектора различных способов и средств работы с информацией по внедрению ФГОС. Разрабатываются групповой и индивидуальные проекты образовательного процесса по реализации ФГОС. В заключение проводится пленарная дискуссия и осуществляется защита проектов.

В основу программы положены идеи деятельностного подхода, адекватности усваиваемого содержания видам и формам деятельности курсовой подготовки слушателей, опоры на потенциал развития ресурсов личности, на ресурсы малых групп и коллектива в целом [25].

Данные идеи позволяют построить креативное пространство курсовой подготовки, в котором слушатель через «проживание» и рефлексию проблемной педагогической ситуации пополняет, систематизирует и обновляет свои знания. Этому способствуют такие блоки программы, как работа с мотивацией и постановкой цели, с понятийным аппаратом с помощью методов «распаковки понятий» и кластерного анализа, обучение планированию, рефлексия, защита проекта по методике «Зеркало инновационных преобразований в практике».

Курсовая подготовка со всеми без исключения слушателями ведется в активной форме, независимо от той позиции, которую они занимают по отношению к инновационной деятельности и введению ФГОС как системной инновации. Это необходимое условие для возникновения энтузиазма и желания осваивать новшества. Появление подобных намерений происходит во многом благодаря групповому резонансу и оптимизму.

В ходе поискового эксперимента нами апробировалась представленная на рис. 2 модель повышения квалификации учителя в курсовой и послекурсовой период.

Сравнительный анализ констатирующего и поискового эксперимента показал значительную динамику по выделенным для сравнения показателям. Если до курсовой подготовки у 97% педагогов были зафиксированы проблемы, связанные со сложностями освоения стандарта нового поколения, то после завершения курса и курирования последующего периода число таких педагогов снизилось до 26%. При этом 67% заявили, что обладают достаточными знаниями, умениями и активно внедряют ФГОС (на время констатирующего эксперимента эта группа учителей составляла всего 3%); 11% (по сравнению с 26% вначале), несмотря на интерес к содержанию стандарта, признали недостаточность своих знаний; 2% респондентов (было 11%) не видят возможностей реализации ФГОС в образовательном учреждении, где они трудятся; 4% (в сравнении с прежними 42%) выступают против нового образовательного стандарта; немного (с 16% до 18%) снизилось и количество тех, кто выступает против инновационной деятельности любого типа и является приверженцем классно-урочной системы.

Работа, безусловно, будет продолжаться: необходимо более детально разработать модули «Планирование достижения результата внедрения инноваций», «Планирование достижения результатов введения ФГОС», точнее определить функции и содержание деятельности педагога в процессе курсовой подготовки и при сопровождении в межкурсовый период, найти эффективные методы работы с приверженцами классно-урочной системы.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. М.: Мысль, 1970. 181 с.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 151 с.
3. Бакурадзе А. Б. Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по мотивации трудового поведения педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 21 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 454 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
6. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. М.: МГУ, 1981. 147 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. С. 304.
9. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: МГУ, 1971. С. 39.
11. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1999.
12. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Кн. для учителя, 1986.
13. Макклелланд Д. Мотивация человека. М., 2007.
14. Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ. № 224. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. С. 3–23.

15. Психология: словарь. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

16. Сиденко А. С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения. // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 1 (90). С. 56–64.

17. Сиденко А. С. О иновационим и традиционалим моделима наставног процесса. // Настава и васпитање: Београд. 2006. № 2. С. 109–122.

18. Сиденко Е. А. Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4.

19. Сиденко Е. А. Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5.

20. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент: Фан, 1987. 136 с.

21. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Политиздат, 1987.

22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 33–48.

23. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение): пер. с англ. СПб.: Питерком, 1999. 608 с.

24. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1995.

25. Vanek M., Hosek V., Man F. Fermevanl vykeneve motivace. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 218 s.