

УДК 371.1

ББК 74.2

К43

С.В. Кирдянкина

Иркутск, Россия

**МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ
ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов в системе общего образования – ключевое событие XXI века. Очевидно, актуальным становится вопрос о кадровом ресурсе. Пока ощутимо не изменится учитель, сущностно в российском образовании (в его образовательных результатах) ничего не изменится.

В настоящей статье поднимается вопрос о значимости саморазвития учителя в личностном и профессиональном аспекте. Предпринята попытка анализа проблем мотивации саморазвития учителя и методологического обобщения накопленного опыта в свете решения требований ФГОС общего образования.

Ключевые слова: ФГОС, саморазвитие, мотивация, управление, сопротивление, научно-методическое сопровождение, субъектогенез, антропогенез, формогенез, нормогенез, аутопсихологическая компетентность, человекообразность

S. V. Kirdyankina

Irkutsk, Russia

**MOTIVATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL TEACHER'S
SELF-DEVELOPMENT AS A RESOURCE OF IMPLEMENTATION OF
GENERAL EDUCATION FSES**

The implementation of Federal State Educational Standards into the system of general education is a key event of the 21st century. Obviously, the question of peopleware resource becomes especially actual. Until a teacher perceptibly changes, nothing essential will change in Russian education (in its educational results).

In the current article the question arises about the significance of teacher's self-development in personal and professional aspects. An attempt was made to analyse problems of motivation of self-development of a teacher and methodological summarizing of accumulated experience in the light of meeting requirements FSES of general education.

Key words: FSES, self-development, motivation, management, reject, subjectiveness, scientific-methodological support, anthropogenesis, formgenesis, normgenesis, autopsychological competence, human ability

Введение ФГОС общего образования предъявляет новые требования к личности учителя и уровню его профессиональной компетентности. Речь идёт об обновлении роли педагога в современном мире, поскольку становится шире область его ответственности.

К сожалению, как показывает практика, большинство учителей не готовы работать в условиях Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Имеет место опасность ещё очень длительного времени параллельного существования двух моделей образования: традиционной модели образования (*знаниевой*) и новой модели образования (*компетентностной*).

Новыми требованиями в работе учителя в связи с введением ФГОС стали: постановка новых целей (ориентация преимущественно на личностные и

метапредметные результаты), обновление содержания образования (обеспечение формирования универсальных учебных действий), овладение современными педагогическими технологиями (акцент на субъектность ученика и осмысление им своих собственных действий в процессе самоопределения), новая система оценивания результатов (итоговый индивидуальный проект) и другие.

В связи с этим современному учителю важно уметь слышать и слушать, что говорят дети, при этом иногда немного отходить в сторону, чтобы дать возможность дискуссии развиваться; уметь взаимодействовать с коллегами, потому что индивидуальное развитие невозможно без командной работы педагогов, а для этого также необходимы определённые навыки и компетенции; уметь работать в виртуальной среде и открытом образовательном пространстве и др.

Кроме того, учитель должен быть готов к неожиданным вопросам по тому предмету или в рамках той сферы знания, в которой он работает. У него самого должен быть исследовательский интерес в определённой области. Другими словами, в условиях смены приоритетов и целевых установок процесса обучения и воспитания, его форм и средств учителю все труднее становится ориентироваться в решении профессиональных задач.

Основные трудности педагогических работников на этапе введения ФГОС заключаются в следующем: упрощённое понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода, недостаточная готовность педагогических работников к планированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС, традиционный подход к проведению, анализу и самоанализу урока и стремление придерживаться старых подходов к оценке деятельности обучающихся; наличие устаревшей, не соответствующей ФГОС системы педагогического образования; слабая материально-техническая база и недостаток учебного оборудования школ; неразработанность большинства вопросов ФГОС до уровня, необходимого при его внедрении: содержания Основной образовательной программы школы,

программы формирования УУД, рабочих программ и программ воспитательной работы; неразработанность вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных).

Больше всего вопросов возникает у педагогов по поводу системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Например, кто конкретно в общеобразовательной организации будет заниматься диагностикой личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования? По каким доступным методикам проводить диагностику личностных результатов (предложенные методики ориентированы на младших школьников)? Какой механизм диагностики?

На этом фоне обнаруживается неразработанность организационно-педагогических условий управления введением ФГОС на всех уровнях. Очевидно, что все позиции введения ФГОС закрепляются локальными актами общеобразовательной организации. Учитель, получив профессиональное образование преимущественно в индустриальную эпоху, становится заложником создавшейся ситуации. Именно ему предстоит одновременно и осваивать методологические основы ФГОС, и реализовывать их на практике, причем в кратчайшие сроки и самыми эффективными способами.

Вместе с тем, как показывает опыт общения со слушателями курсов повышения квалификации, даже понимая острую необходимость повышения своей профессиональной компетентности, учителя ограничиваются лишь изменением отдельных методов обучения, поскольку не готовы к активному конструированию собственного профессионального саморазвития.

Управленческая практика показала, что отношение педагогов к протекающим преобразованиям является существенным фактором, определяющим скорость и полноту их реализации, а также устойчивость процесса внедрения. «Это отношение и, как следствие, уровень вовлечённости педагогов в процесс перемен определяется не только очевидными причинами

(количество нагрузки, уровень заработной платы, условия работы), но имеет более глубокие основания. Эти основания лежат в области базовых представлений педагогического корпуса, и в том случае, когда изменения оцениваются педагогами как противоречащие этим базовым представлениям, преобразования сталкиваются с эффектом сопротивления изменениям» [Фишбейн, 2007, с. 3].

Под термином «сопротивление» чаще всего понимается процесс предшествования изменениям, при котором работники организации не выражают открытого недовольства. Суть эффекта сопротивления лежит именно в области того, что сотрудники внешне не обозначают своего несогласия с фактом осуществления того или иного изменения, внутренне же отвергают его, продолжая действовать в соответствии со своими прежними убеждениями. При этом сопротивление может быть весьма велико и существенно тормозит реализацию предполагаемых изменений.

В этом случае сопротивление педагогов выступает как серьезный фактор риска при внедрении изменений. В связи с этим изучение соотношения риска и преимуществ является одним из наиболее важных аспектов планирования управления изменениями, в процессе которого необходимо тщательно анализировать возможные риски введения изменений и выделять ресурсы для их минимизации. Эту проблему можно решить путем мотивации личностно-профессионального саморазвития учителя.

Идеи становления и саморазвития личности в процессе решения смысложизненных проблем через свободный и ответственный выбор путей реализации собственной сущности (Г.С. Батищев, С.Л. Франкл и др.); идеи развития личности как творца своей жизни, способной к субъектной деятельности (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, К. Ясперс и др.), как путь «восхождения к себе лучшему» (С.Л. Рубинштейн); идеи развития человека как процесса, обращённого к его сущностным силам (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.В. Розанов) содействовали пониманию того, что профессиональный рост

учителя может осуществляться в рамках объективной логики саморазвития, влекущего самоизменение учителя по отношению к себе и к миру.

Изучение концептуальных идей выдающихся отечественных педагогов В. В. Вахтерова, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева привело нас к пониманию основного противоречия образования – «заданное есть усовершенствованное природное» [Цит. по: Степашко, 2008, с. 35].

Соответственно вектор развития личности заключается в усовершенствовании данного природой. «Заданное» (развитие личности за счет воздействия на нее внешних сил) рассматриваем как цель, содержание и процесс; «природное» (развитие сущности, потенциала человека) рассматриваем как инициативу, творчество, социальность, нравственность и духовность, что составляет его «природные сущностные силы» [Степашко, 2008, с. 32].

Анализируя разные подходы учёных к определению феномена «саморазвития» личности (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Э.Н. Гусинский, В. П. Зинченко, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили и др.), руководствуемся позицией Л.Н. Куликовой, определившей саморазвитие как «совокупность сознательных усилий человека по самопроектированию и самотворчеству, осуществляемых в процессе экзистенциальной, традиционной, исполнительской и творческой деятельности, наполняющей повседневную жизнь» [Куликова, 2005, с. 65-66] и обобщившей в своих исследованиях характеристику саморазвития в качестве феномена – социального, личностного, духовного.

Учитывая тот факт, что саморазвитие учителя предусматривает определённые усилия, необходимо эти усилия мотивировать. В этом и заключается в настоящее время, в условиях реализации требований ФГОС, одно из основных предназначений управленца (министра образования региона, начальника управления образованием муниципалитета, директора школы, руководителя методического объединения).

С позиции менеджмента мотивация – это процесс побуждения человека или группы к деятельности, направленной на достижение целей организации, он «может рассматриваться как процесс сопряжения целей организации и целей работника для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих» [Бакурадзе, 2005, с. 10].

Известно, что имеется около 50 теорий мотиваций. Согласно общепринятым правилам, теории мотивации учёные подразделяют на две категории: содержательные и процессуальные. Содержательные теории мотивации основываются на идентификации тех внутренних побуждений, называемых потребностями, которые заставляют людей действовать так, а не иначе. Этому посвящены работы А. Маслоу (акцент на иерархию потребностей), Д. Мак-Клелланда (акцент на потребности высших уровней) и Ф. Герцберга (акцент на гигиенические факторы потребностей). Процессуальные теории мотивации основываются на представлениях о том, как ведут себя люди с учетом их восприятия и познания. Основные процессуальные теории – теория ожидания В. Врума, теория справедливости и модель мотивации Портера-Лоулера. Несмотря на различия, теории не являются взаимоисключающими и эффективно используются в решении задач побуждения людей к эффективной деятельности.

Проблематика мотивации труда педагогов глубоко освещена учёными в различных аспектах: применительно к проблеме мотивации трудового поведения педагогов (В. Г. Асеев, А. Б. Бакурадзе, Б.И. Додонов, А.А. Джамалугев, В. В. Гузеев, Н. В. Немова и др.), применительно к проблеме психологии управления (Е. П. Ильин, Н.Н. Вересов, В.К. Вилюнас, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.) и искусства управления (Е.А. Руднев), с позиций основ управленческой деятельности и оценки поведения педагогов в условиях изменений (Д.Е. Ричи, П. Мартиа и др.), применительно к проблеме сопротивления изменениям (К.М. Ушаков, Д.Е. Фишбейн и др.), с позиций экспертизы инновационной деятельности педагога (Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков и др.), с позиций корпоративной этики (А.И. Ломов) и

организационной культуры (К.М. Ушаков, Т.О. Соломанидина), с позиций образовательного маркетинга (Л.В. Табунидзе).

Мы выяснили, что понятие «мотив» часто используют для обозначения таких психологических явлений, как стремление, желание, замысел, которые отражаются в человеке в виде готовности к деятельности, ведущей к определенной цели или для объяснения индивидуальных различий в деятельности, осуществляемой в идентичных, тождественных условиях. Мотив – это повод, причина, необходимость действовать, побуждение к чему-либо.

Исходя из этого, уточним, что мотивация – это побуждение к деятельности совокупностью различных мотивов, создание конкретного состояния личности, которое определяет, насколько активно и с какой направленностью человек действует в определенной ситуации. Следуя логике исследования, нами были изучены основные трактовки мотива.

- Мотив как цель (предмет). Распространённость этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы, *зачем* и *для чего* осуществляется действие, то есть объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека. Именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям – смысл. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива, с точки зрения А.Н. Леонтьева.

- Мотив как потребность. Эта точка зрения на мотив, высказанная Л.И. Божович, А.Г. Ковалёвым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, даёт ответ на вопрос, *почему* осуществляется активность человека, поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека к преобразованию среды с целью удовлетворения нужд. Таким образом, объясняется источник энергии для волевой активности, однако невозможно получить ответы на вопросы, *зачем* и *для чего* человек проявляет эту активность.

- Мотив как намерение. Зная намерения человека, можно ответить на вопросы, *чего* он хочет достичь, *что* и *как* хочет сделать, и тем самым понять основания поведения. Намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда

человек принимает решение либо когда цель деятельности отдалена и её достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и интеллектуальной активности человека, связанное с осознанием средств достижения цели. То, что намерение обладает побудительной силой, очевидно, однако оно не раскрывает причины поведения.

- Мотив как устойчивое свойство личности. Подобный взгляд на мотив особенно характерен для западных психологов, которые полагают, что устойчивые черты личности обуславливают поведение и деятельность человека в той же мере, что внешние стимулы. Р. Мейли относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. Подобной точки зрения придерживается и ряд отечественных психологов, в частности К.К. Платонов, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин.

– Мотив как побуждение. Наиболее распространённой и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство психологов считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка – внутреннее осознанное побуждение. В этой связи В. И. Ковалев определяет мотивы как осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, то есть их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив – это осознанная потребность. Побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности.

Нами выделены и охарактеризованы особенности мотивации личностно-профессионального саморазвития учителя с позиций изменений в российском образовании, к которым относятся:

а) *поиски личностного смысла педагогической деятельности* путём определения доминирующих мотивационных потребностей каждого педагога с учётом происходящих изменений в его личной жизни, оказания конкретной адресной помощи учителю с учётом индивидуальных способностей и профессиональных возможностей, снижения беспокойства и тревоги в условиях нестабильности, предоставления реальных возможностей для удовлетворения лично значимых мотивов профессионального роста педагога, снижения беспокойства и тревоги в условиях нестабильности;

б) *использование новых механизмов мотивации профессионального роста педагогов* путём оценки эффективности действующей системы мотивации труда педагогов, совершенствования системы стимулирования саморазвития педагогов, создания мотивационной среды в образовательном учреждении;

в) *изменение позиции руководителя в мотивации саморазвития учителей* путём личного положительного примера в личностном и профессиональном саморазвитии, отказа от стереотипов управления и овладения новыми средствами мотивации, выявления источников сопротивления педагога изменениям, минимизации рисков введения необоснованных инноваций, учета особенностей влияния изменений на мотивы деятельности педагогов, акцентирования мотивации педагога на профессиональный успех, позиционирования личных и профессиональных достижений учителей.

Мы разработали систему научно-методического сопровождения саморазвития учителя, целью которой определили создание комфортных условий учителю для самопознания и саморазвития в профессиональной деятельности.

В качестве приоритетных *задач* выделили: формирование образовательного пространства как коммуникативно-ценностного поля жизнедеятельности субъектов образования, обеспечение внутренних установок, потребностей и способностей для развития «самости»; стимулирование внутренних сил учителя (его движения к самому себе лучшему).

Базовыми *принципами* системы научно-методического сопровождения саморазвития учителя стали:

– *субъектогенез*, предполагающий развитие субъективности (целостности) и субъектности (активной жизнедеятельности) личности учителя, направленный на самоопределение и саморазвитие, на развитие способности быть субъектом своей жизни, на выращивание авторской позиции жизни и принятия на себя ответственности за исход событий;

– *антропогенез*, подразумевающий движение учителя навстречу к себе лучшему в культурно-смысловом пространстве через самопонимание на естественных сообразных внутреннему миру основаниях;

– *формогенез*, подразумевающий согласование интересов учителя и социокультурной среды, а также развитие такой событийной общности, в которой учитель моделирует ситуацию самовыбора и самовыражения;

– *нормогенез*, направленный на осознание учителем профессиональных ценностей и регулирование процесса взаимодействия его с другими субъектами по общепринятым нормам (правилам).

В предложенной системе предусмотрены три взаимосвязанных *этапа*:

– *рефлексивный* – осмысление учителем собственного жизненного и профессионального опыта, насыщение психики противоречиями профессионально-образовательной ситуации, обнаружение и расшатывание собственных стереотипов;

– *смыслотворческий* – поиск жизненных смыслов, профессиональная самоидентификация, ценностное самоопределение, повышение уверенности в себе, интеграция Я-концепции, ориентация на личностно-профессиональное саморазвитие и сотрудничество, формулирование собственной Миссии учителя;

– *проектировочный* – реализация ценностно-смыслового потенциала, актуализация новых профессиональных ценностей, развитие интереса к практико-теоретическому творчеству, проектирование индивидуально-

образовательной стратегии учителя, ориентация на авторский почерк в профессии.

Среди *направлений* научно-методического сопровождения саморазвития учителя мы выделяем традиционные (аналитическое, информационное, организационно-методическое, консультационное, мотивационное) и новые, сопровождающие (зановорождение, самотворение, жизнетворчество).

Средствами научно-методического сопровождения саморазвития учителя выступают договор между директором школы и учителем, индивидуальная профессионально-образовательная стратегия, рефлексивная карта, компьютерные программы, видео учебно-информационные материалы, программа психолого-педагогического сопровождения.

В качестве *условий*, обеспечивающих эффективность системы научно-методического сопровождения саморазвития учителя, определили следующие: включение учителя в событийные общности, в которых происходит не только профессиональное, но и духовное его развитие; содействие профессиональной идентичности учителя в процессе принятия и освоения профессиональных ценностей; использование возможностей гуманитарной экспертизы в познании личности учителя во всех её проявлениях; совершенствование механизмов управления, направленных на мотивацию профессионального роста учителя: психологических (система вызовов, рейтинговая накопительная система оценки достижений, карьерный рост педагога) и экономических (бонусная система денежного вознаграждения, компенсационный пакет, социальное партнерство).

Критериями эффективности системы научно-методического сопровождения саморазвития учителя выступают:

– *аутопсихологическая компетентность* – готовность и способность учителя к самоизменениям. Готовность к самоизменениям объединяет мотивационно-смысловые факторы, детерминирующие инициирование и функционирование процесса самоизменения. Способность к самоизменениям выражает технологическую составляющую процесса самоизменения и

объединяет набор конкретных психологических приёмов, технологий, обеспечивающих реализацию процессов самоизменения;

– *человекоразмерность* как ценностная установка на приоритетность «специфически человеческого», индивидуально-личностного начала (учитель не может быть средством, а только целью); как ориентация на целенаправленное развитие «природных сущностных сил» учителя и максимально возможной самореализации личности. Использование концепта *человекоразмерность* в качестве критерия подчёркивает абсолютную ценность человека в образовании. Применение концепции человекоразмерности к учителю позволяет выявить степень соотнесённости тенденций профессионального роста и потребности в развитии сущностных сил человека как целостной личности. Ключевая установка на человекоразмерность направлена на понимание неисчерпаемости смыслов в постижении природы учителя и его бытия;

– *положительная мотивация к профессиональному росту* как пробуждение в учителе личностной нужды и духовной устремлённости к профессиональному саморазвитию.

В качестве *результата* системы научно-методического сопровождения саморазвития учителя определили изменение широты ценностно-смыслового пространства самоопределения учителя к самому себе, к другим людям, к делу.

Таким образом, на основе анализа философской и психолого-педагогической литературы нами конкретизирована сущность феномена саморазвития учителя, что позволило понять его природу, определить приоритетные направления этой деятельности и выделить преимущества в отличие от традиционных форм методической работы в контексте требований ФГОС общего образования. В этом ключе мотивацию личностно-профессионального саморазвития учителя можно рассматривать как ресурс реализации ФГОС общего образования.

Библиографический список

1. Бакурадзе А.Б. Мотивация труда педагогов / А.Б. Бакурадзе. М.: Сентябрь, 2005. 192 с.
2. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. пособие / Л.Н. Куликова. Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. 320 с.
3. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие / Л.А. Степашко. Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 2008. 248 с.
4. Фишбейн Д.Е. Влияние базовых представлений работников общего образования Российской Федерации на процесс управления изменениями в российском образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Д. Е. Фишбейн. М., 2007. 19 с.