



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 1 (13).
Spring 2016

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
В. П. Петров

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 378.046.4

ГОРМИН Аркадий Семенович

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры управления образовательными системами Новгородского института развития образования (Великий Новгород)

agormin@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОПЫТЕ РАБОТЫ НОВГОРОДСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема мотивации учителей школ в процессе повышения квалификации в условиях введения современных образовательных стандартов. Основой для предлагаемых выводов является опыт работы Новгородского института развития образования. Автором осуществляется анализ динамики мотивации слушателей в процессе курсовой подготовки. Приводятся примеры методик и технологий, позволяющих усилить мотивацию слушателей на профессиональное развитие в процессе курсовой подготовки: проблемных лекций, проблемных бесед и кейс-стади тренингов. Автор описывает контекстную технологию обучения педагогов, включающую три стадии: академическую учебную деятельность, квазипрофессиональную деятельность и профессиональную деятельность. В статье приводятся рекомендации по обучению педагогов проведению урока в системно-деятельностной парадигме, позволяющие не только сохранить, но и усилить их мотивацию на профессиональное развитие. Автор обращает внимание на необходимость в ходе обучения заменять сложные наукообразные формулировки на понятные для педагогов-практиков, демонстрировать примеры уроков, построенных в системно-деятельностной парадигме с использованием творческого подхода к их проведению. Рекомендуется, четко выделяя новые для педагогов понятия, соотносить их с уже известными понятиями, выделять в содержании деятельностной парадигмы главные дидактические требования и обеспечивать сознательное освоение этих требований. Особое внимание уделено обучению учителей (само)рефлексии. В статье формулируется 10 дидактических требований, выполнение которых может существенно повысить эффективность обучения и выполнение задач ФГОС. Предлагаемые выводы могут быть использованы в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации; педагог, рефлексия; мотивация; системно-деятельностная парадигма обучения.

Gormin A.

MANAGEMENT OF PERSONAL MOTIVATION IN THE SYSTEM OF TEACHERS TRAINING: EXPERIENCE OF NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

Abstract: the problem of how to motivate the school teachers to increase their professional qualification with introduction of new state standards is discussed in the article. The foundation of the suggested conclusions serves the experience of the Novgorod Institute of Educational Development. The author analyses in dynamics the school teachers motivation in the process of course studying. The methods and technologies to strengthen the teachers motivation for professional growth, such as: problem lectures, problem discussions, and case-studies are presented. The author describes the context technology of pedagogues' teaching including three stages: academic learning activities, quasi-professional activities, and professional activities. The recommendations how to conduct a lesson using the systematic-activity approach are given. It doesn't only keep the teachers

motivation on a high level, but also increases the motivation for professional growth. The author draws attention to the following teaching techniques: replacement of complicated scientific terminology by the comprehensible one, especially for the practicing pedagogues; the demo-versions of lessons, built in systematic-activity paradigm using creative approach. It is recommended to highlight new concepts and to correlate them with already known ones, to accentuate the role of the main didactic requirements in the content of activity based approach and to provide the conscientious acquisition of the afore mentioned requirements. Special attention is given to (self)reflection teaching. The article argues 10 didactic requirements necessary to increase the teaching process efficiency and to reach the goals set by the Federal State Educational Standard.

The presented conclusions may be used in the teachers advanced training system.

Key words: advanced training, pedagogue, reflection, motivation, systematic-activity paradigm.

Одной из важных задач современного этапа развития образования становится ориентация педагогов на развитие компетентности и самосовершенствования как условия эффективной деятельности в пространстве реализации Федеральных образовательных стандартов. Это обусловлено сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим, необходимостью подготовки специалистов с прочно сформированными потребностями в профессиональном самообразовании, способных к саморазвитию и полноценной самореализации в педагогической профессии. На первый план выходит признание важнейшей роли в образовании личности учителя с ярко выраженной индивидуальностью, с его правом на выбор и ответственностью.

Профессиональный рост педагога, его стремление к самореализации, самоактуализации, самосовершенствованию, освоению конструктивных стилей профессиональной деятельности поддерживаются посредством государственных программ, грантов, национальных конкурсов, материальным и моральным стимулированием в образовательных организациях. В системе повышения квалификации мотивация профессионального развития педагога также является важным условием эффективного обучения на всех видах курсов и во всех семинарах независимо от форм их проведения, включая дистанционные. В педагогических исследованиях авторы, как правило, говорят о мотивации НА повышение квалификации. Между тем не менее важным является повышение мотивации непосредственно В ПРОЦЕССЕ повышения квалификации. В нашем опыте это осуществляется, прежде всего, за счет приближения содержания образования к потребностям практического педагога.

Проведенный нами опрос слушателей курсов повышения квалификации в Новгородском институте развития образования свидетельствует о том, что мотивация курсовой подготовки как важного фактора профессионального развития у педагогов различна. Опрос проводился на выборке из четырех учебных групп (70 учителей общеобразовательных школ Великого Новгорода и Новгородской области) дважды: до начала курсов и в конце их проведения.

Из диаграммы (рис. 1) видно, что большая часть педагогов приходит на курсы по обязанности или исполняя приказ руководителя образовательной организации. Очевидно, их ожидания от курсовой подготовки мало связаны с улучшением профессиональной деятельности. Только 30 % слушателей ожи-

дают от курсов помощи в реальном повышении квалификации. Мы вынуждены признать, что начальная мотивация педагога часто неадекватна задачам курсов, и перед преподавателем, работающим в системе повышения квалификации, стоит задача ее коррекции.

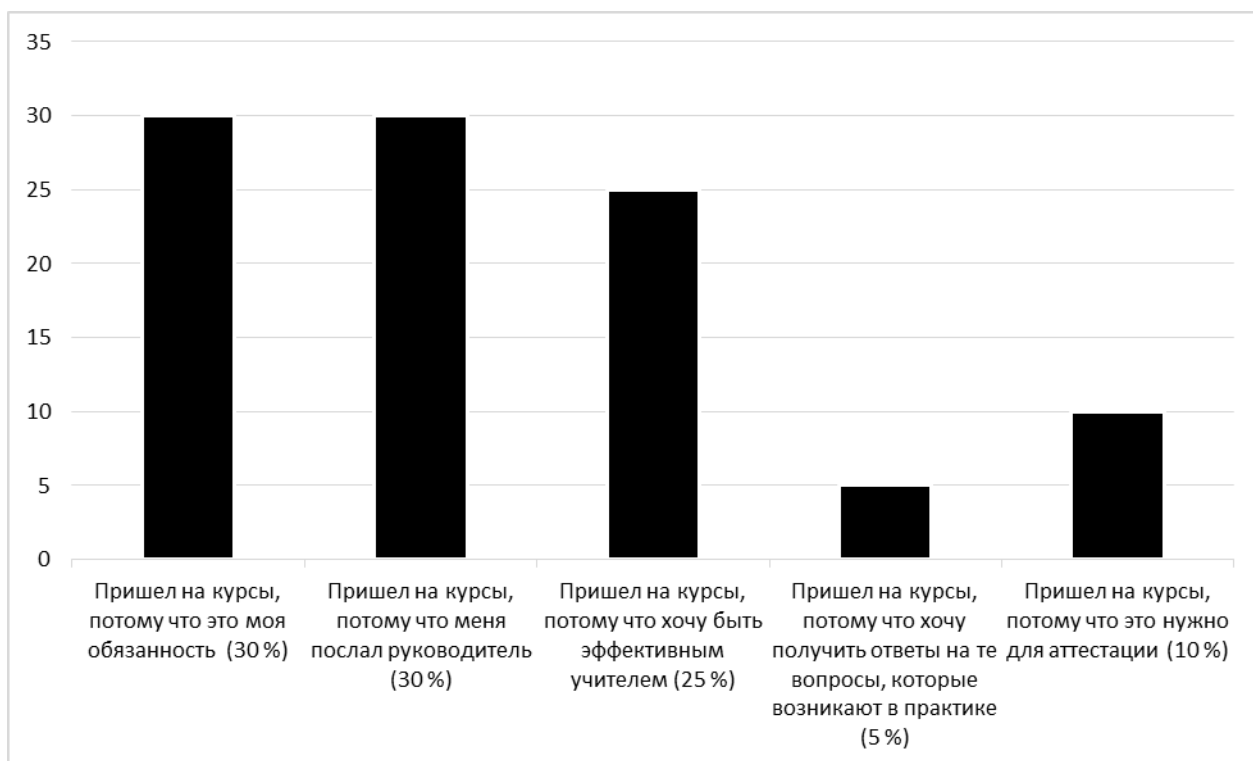


Рис. 1. Ответы слушателей на вопрос «Почему вы пришли на курсы повышения квалификации?» (до начала занятий)

Особую тревогу вызывает тот факт, что ожидания слушателей чрезвычайно редко связаны с получением ответов на конкретные вопросы, которые возникают в их педагогической практике. Между тем вопросы не могут не возникать у педагога, который хочет быть эффективным при реализации Федеральных образовательных стандартов. К сожалению, многие учителя не задумываются над этими вопросами или пытаются найти на них ответы самостоятельно, методом «проб и ошибок».

У Роберта Шекли есть хорошее высказывание: «Чтобы правильно задать вопрос, надо знать половину ответа». Наша работа со слушателями курсов нередко начинается с того, что им предлагается провести самопроблематизацию и сформулировать для самих себя те вопросы, которые возникли у них в педагогической практике при реализации ФГОС. Например: «Почему “учащихся” теперь нужно называть “обучающимися?”» «Как следует обучать ребенка, который был направлен на ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия), но родители не познакомили школу с результатами его обследования?» Есть вопросы, которые требуется переформулировать для того, чтобы ответ на них был конструктивным. Например, вопрос «Почему Концепция Федеральных образовательных стандартов призывает к развитию ребенка, а ГИА контролирует только результаты обучения?» можно задать так: «Как следует расставить при-

оритеты и выстроить образовательный процесс, исходя из необходимости одновременно и личностного развития детей, и их подготовки к ЕГЭ?»

Обобщив и проанализировав эти вопросы, преподаватель курсов может скорректировать предварительно составленную программу обучения, сосредоточившись на тех проблемах, которые больше всего волнуют аудиторию. Для проблематизации слушателей используется несколько форм проведения занятий:

1. Проблемная лекция. Преподаватель читает лекцию, в ходе которой акцентирует внимание слушателей на тех противоречиях, которые имеют место на современном этапе развития образования. Он просит аудиторию зафиксировать эти противоречия и сформулировать вопросы по их разрешению. Вот только некоторые примеры таких противоречий:

– между постоянно усложняющимися требованиями к результатам обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, степенью развития их способности учиться, способами овладения знаниями и умениями и др.);

– между объемом гуманитарных и физико-математических знаний, которые осваивает ученик в условиях профильного обучения, и объемом знаний, предъявляемых к студентам высшей школы уже на начальном этапе обучения;

– между индивидуальной познавательной деятельностью ученика, т. е. теми уровнем, формами, методами познания, которыми он владеет, и общественно-историческим познанием, теми уровнем, формами, методами познания, которыми ученик должен овладеть в соответствии с требованиями ФГОС;

– между мотивацией ученика на изучение необходимых ему для будущей профессии учебных предметов и обязательностью сдачи других предметов на ЕГЭ.

В конце проблемной лекции педагоги озвучивают возникшие у них вопросы, которые записываются на доске. Преподаватель обещает подготовить их к ответу на эти вопросы в ходе дальнейших занятий. По мере ответа на вопросы они стираются с доски.

2. Проблемная беседа. Преподаватель предлагает педагогам обсудить конкретную ситуацию, которая может встретиться в педагогической практике, и задать себе вопрос, касающийся ее разрешения. Например: «В вашей школе в рамках предоставления дополнительных образовательных услуг проводится платная подготовка школьников к сдаче ЕГЭ. После сдачи экзамена в школу приходит родитель и требует вернуть деньги за предоставление этой услуги, поскольку его не устраивают результаты сдачи ЕГЭ ребенком. Иначе он будет обращаться в суд». Слушатели формулируют вопросы, которые могут возникнуть при разрешении этой ситуации и классифицируют их как юридические, психологические и педагогические.

После обсуждения ситуации преподаватель предлагает педагогам самим привести примеры сложных ситуаций из педагогической практики и сформулировать к ним вопросы.

3. Кейс-стади тренинг. Это тренинг в небольших группах слушателей, в ходе которого разыгрываются и обсуждаются различные сложные ситуации, встречающиеся в педагогической практике. Преподаватель (ведущий тренинга)

не должен доводить ни одну ситуацию до полного разрешения. Он предлагает только зафиксировать возникшее затруднение и сформулировать на его основе вопрос. Ответы на эти вопросы предлагается найти совместно в процессе обучения на курсах. Эта форма проведения занятий дает хорошие результаты при повышении квалификации психологов. Сформулированные в начале курсов вопросы создают устойчивую мотивацию педагогов на профессиональное развитие в процессе обучения.

Одной из эффективных технологий повышения квалификации, позволяющей успешно решать задачи повышения мотивации профессионального развития педагога, является *технология контекстного обучения*, автором которой является А. А. Вербицкий [2]. Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должна быть направлена активность слушателя, а в качестве средства решения задач его деятельности как специалиста. Контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности.

Основной характеристикой учебного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для обучения педагога используются проблемные ситуации из его педагогической практики, как правило, подсказанные самим педагогом. Единицей работы преподавателя и слушателя курсов становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития педагогической интуиции, игры-рефлексии и пр.) педагог развивает у себя необходимые компетенции.

Технология контекстного обучения при повышении квалификации состоит из трех базовых форм деятельности: академическая учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх и тренингах, и профессиональная, осуществляемая в межсессионный период на рабочем месте (рис. 2).

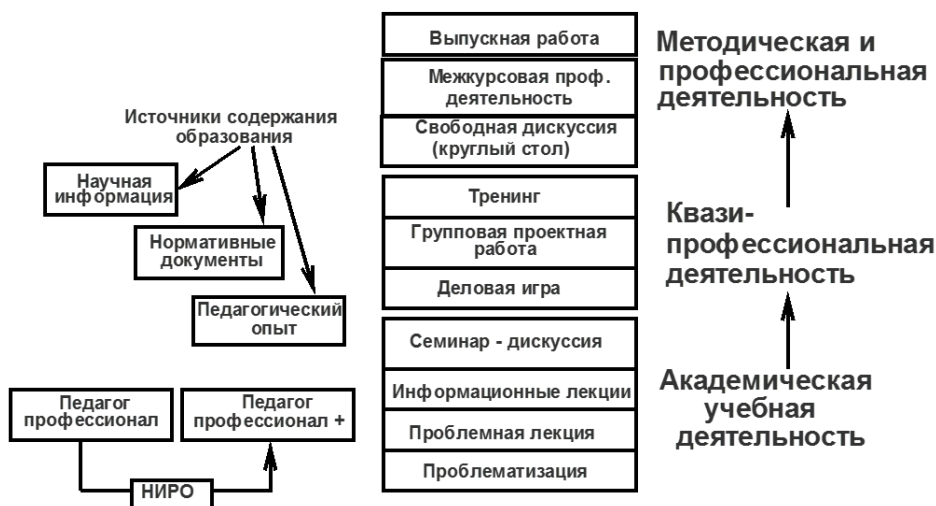


Рис. 2. Схема контекстной технологии повышения квалификации

Данная технология обучения была успешно реализована на курсах повышения квалификации в Новгородском институте развития образования по программе «Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов в средней школе». На начальном этапе обучения слушатели провели проблематизацию собственной деятельности, обозначив те проблемы, которые возникли в их практике в связи с введением Федеральных образовательных стандартов.

В ходе проблемной лекции они выявили существующие в практике работы по стандартам противоречия. Среди этих противоречий были обозначены и зафиксированы:

- противоречие между экстенсивным подходом к построению базисного учебного плана и требованием устранения перегрузки учащихся;
- противоречие между вариативностью образования, заявленной в законе «Об образовании», и набором обязательных учебных дисциплин и примерных учебных программ;
- противоречие между большим количеством вариативных учебников в федеральном перечне и небольшим реальным числом вариативных учебников на местах в школах и др.

На информационных лекциях слушатели получили информацию о современных подходах к классификации уроков и дидактических требованиях к современному уроку. В процессе квазипрофессиональной деятельности они моделировали урок, построенный в системно-деятельностной парадигме, проводили оценку видеозаписей уроков своих коллег, участвовали в деловые игры-уроках и тренингах.

Существенно повышает мотивацию повышения квалификации приобретение слушателей к рефлексии собственной деятельности. Одна из задач наших курсов состояла в том, чтобы научить педагогов ауторефлексии и обучению рефлексии школьников. К сожалению, часто используя понятие «рефлексия», большинство учителей так до конца и не понимают его смысла. Некоторые педагоги понимают под рефлексией обычную самооценку и в этом понимании используют рефлексиию как заключительный этап урока, построенного в системно-деятельностной парадигме. Между тем такой подход к рефлексии чаще всего опирается на самооценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, как представление человека о важности своей личности. Для человека с завышенной самооценкой любой результат собственной деятельности, как правило, будет оценен им самим высоко и, наоборот, с заниженной самооценкой – низко.

При обучении педагогов мы используем понятие рефлексии, данное методологом О. С. Анисимовым: «Рефлексия – это критериальный анализ» [1]. Межсессионное задание учителей состоит не только в том, чтобы подготовить урок, но и в том, чтобы провести его в своем классе, а затем отрефлексировать. Критериями для рефлексии урока должны служить некоторые понятия, данные в теоретических лекциях по построению урока в системно-деятельностной па-

радикале. На второй сессии курсов слушатели «защищают» свой урок перед аудиторией и участвуют в обсуждении уроков, разработанных коллегами.

Педагоги приходят к нам на курсы, частично знакомые с особенностями проведения уроков в системно-деятельностной парадигме. Большинство из них уже читали что-либо в Интернете или бывали на открытых уроках своих коллег. Современная дидактика нередко предлагает очень сложные подходы как к классификации уроков, так и этапам их проведения. Чего стоят фразы типа: «...уроки общеметодологической направленности призваны, во-первых, формировать у обучающихся представления о методах, связывающих изучаемые понятия в единую систему, а во-вторых, о методах организации самой учебной деятельности, направленной на самоизменение и саморазвитие» [4].

Из беседы со слушателями наших курсов выяснено, что после самостоятельного знакомства с информацией о классификации уроков, предложенной в дидактической системе деятельностного метода «Школа 2000...» («Урок открытия нового знания», «Урок рефлексии», «Урок развивающего контроля», «Урок общеметодологической направленности»), у них пропадает мотивация для изучения системно-деятельностного подхода и его использования для проектирования уроков. Для педагога-практика структура таких уроков кажется слишком сложной, снижающей возможности для педагогического творчества. Среди типичных вопросов, которые они задают преподавателю, есть и такие: «Я часто провожу со школьниками “уроки-путешествия”, “уроки-концерты”, “уроки-суды над литературными героями”. Теперь, наверное, этого уже нельзя делать?»

Нередко приходится элементарно соотносить старую и новую классификации уроков для того, чтобы последняя стала понятна педагогам старшего поколения. В этом случае приходится проходить по тонкой грани «ЗУНовского» и компетентностного подходов.

Таблица 1

Старые и новые названия уроков

Новая формулировка (ФГОС)	Старая формулировка
Уроки «открытия нового знания»	Урок изучения нового материала
Уроки рефлексии	Урок совершенствования знаний Урок повторения и закрепления знаний
Уроки общеметодологической направленности	Урок обобщения и систематизации знаний
Уроки развивающего контроля	Урок контроля знаний, умений, навыков Урок коррекции знаний, умений, навыков

Для повышения мотивации обучения на курсах преподавателю приходится решать сразу несколько задач:

- по возможности заменять сложные наукообразные формулировки, даваемые учеными-педагогами, на понятные для педагогов-практиков;
- демонстрировать примеры уроков, построенных в системно-деятельностной парадигме и сохраняющих ее ведущие идеи, но использующих творческий подход учителей к их проведению;
- четко выделять новые для педагогов понятия, такие как «универсальные учебные действия», «метапредметное содержание» и др., и соотносить их с уже известными учителям понятиями;
- выделять в содержании деятельностной парадигмы самые главные дидактические требования и обеспечивать сознательное освоение педагогами этих требований.

При этом слушателям объясняется, что понятие «дидактическое требование» ничего общего не имеет с административным требованием, таким как приказ руководителя школы. Дидактические требования – это скорее научно обоснованные рекомендации, выполнение которых может существенно повысить эффективность обучения и выполнение задач ФГОС. Мы выделяем 10 таких требований, приглашая учителей к их творческому использованию в практике.

1. На уроке должен присутствовать мотивационный этап, на котором обучающимися уясняется личностный смысл их деятельности.

2. На уроке должно осуществляться целеполагание, в процессе которого указываются признаки (показатели), по которым в дальнейшем, на этапе итоговой рефлексии, обучающиеся могут сделать вывод о достижении цели. Возможно привлечение самих обучающихся к формулировке цели урока.

3. На уроке должен присутствовать этап включения обучающихся в самостоятельную работу по поиску знаний. В процессе этой работы они должны испытывать посильное затруднение, заставляющее их искать выход из проблемной ситуации. Эффективной формой такой деятельности является исследовательская работа.

4. На уроке должны присутствовать различные формы межличностного взаимодействия (ученик – ученик; ученик – класс; ученик – учебная группа; ученик – учитель и др.). Подобное взаимодействие достигается групповыми, парными или фронтальными формами организации обучения и интерактивными методами проведения урока.

5. На уроке должен присутствовать этап самостоятельной деятельности школьника, результаты которой он может оценить, исходя из определенных, заданных педагогом критериев и показателей.

6. Атмосфера, создаваемая учителем на уроке, должна способствовать сотрудничеству и взаимной поддержке обучающихся. Это обеспечивается доброжелательным тоном педагога и созданием ситуаций успеха в обучении.

7. На уроке обучающимся может быть предоставлена возможность для творчества, не обязательно связанного со спецификой учебного предмета (рисунки на уроке химии, стихи на уроке математики и т. д.).

8. В процесс учения на уроке обучающиеся должны периодически рефлексировать свою деятельность, оценивая полученные продукты деятельности. В старших классах обучающиеся могут привлекаться к метакогнитивному контролю (рефлексии собственной когнитивной (мыслительной) деятельности, исходя из знания критериев и показателей ее эффективности).

9. Урок может быть направлен на создание некоторого творческого продукта (проекта) как результата совместной деятельности обучающихся.

10. Итоговая рефлексия урока должна быть обращена к его цели и показателям ее достижения.

Формулировка дидактических требований понятным для педагога-практика языком существенно повышает его мотивацию на повышение квалификации. Нам нередко приходилось слышать от учителей фразу: «Ну наконец-то стало понятно, что нужно делать!» А подчас педагоги старшего поколения признаются: «Эти идеи нам известны давно. В пору нашей молодости их называли “активизацией познавательной деятельности школьников”». И, хотя они не совсем правы, следует признать, что принцип «новое – это хорошо забытое старое» во многом срабатывает и в этом случае.

Перечисленные выше дидактические требования служат критериями для рефлексии проектируемого учителем урока. «Защищая» его на итоговом занятии курсов, учитель не просто перечисляет, что он делал на уроке, а рассказывает, как он выполнял те или иные дидактические требования к проведению уроков в системно-деятельностном подходе.

Большую роль в изменении мотивации педагогов на повышение квалификации играет издание методических пособий, построенных на принципе предвосхищения проблем, которые могут возникнуть у них в ходе выполнения межсессионных занятий на курсах. Структура таких изданий представляет собой своеобразный синтез педагогической теории и актуальной педагогической практики. Например, в пособии, изданном специально для курсов «Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов в средней школе», даются не только теоретические основы системно-деятельностного подхода, но и пример полной разработки урока с пошаговой его рефлексией [3].

О том, что мотивация обучения как фактор профессионального развития педагога меняется в процессе повышения квалификации, говорят, в частности, результаты опроса слушателей по окончании курсов. Ниже (рис. 3) представлены их ответы на вопрос «Зачем лично вам необходимо повышение квалификации?» (у каждого слушателя учитывался ответ, поставленный на первое место как субъективно наиболее значимый).

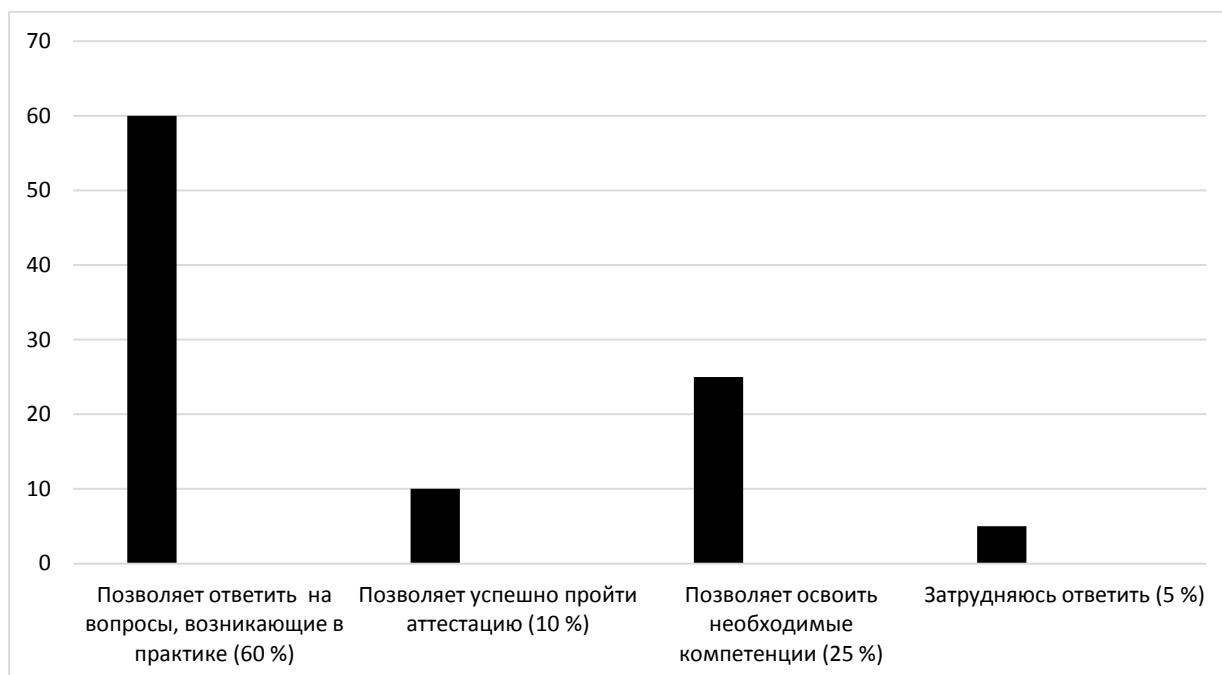


Рис. 3. Ответы слушателей на вопрос «Зачем лично вам необходимо повышение квалификации?» (по окончании курсов)

Общий принцип повышения квалификации в нашем институте состоит в том, чтобы учить педагогов проведению уроков на основе системно-деятельностного подхода, проводя с ними занятия в русле этого же подхода.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Методологическая парадигма (опыт ММПК). М., 2007.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Гормин А. С. Дидактический разбор урока, построенного в системно деятельностной парадигме, с использованием метода рефлексии профессиональной деятельности педагога: Научно-методические рекомендации для подготовки выпускной работы на курсах повышения квалификации по программе «Реализация Федеральных государственных стандартов общего образования в основной и средней школе». 3-е изд., доп. Великий Новгород, 2016.
4. Сайт Инфоурок. URL: http://infourok.ru/typu_urokov_po_fgos-182421.htm (дата обращения 15.02.16).