

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики
и образовательных технологий
БФУ им. И. Канта
grebt@yandex.ru

У.С. Мартычук
магистр педагогики
grebt@yandex.ru

Мониторинг мотивации учения студентов вуза

Рассматривается обоснование модели и соответствующей программы мониторинга мотивации учения студентов высшего учебного заведения. Приводятся результаты эмпирических исследований некоторых факторов мотивации учения и экспертной оценки программы мониторинга

Ключевые слова: мониторинг, мотивация учения, общеучебные умения, ценности учения, модель мониторинга, программа мониторинга мотивации учения, экспертная оценка программы

В современном обществе возрастает значение информационной деятельности, особенностью которой является то, что она составляет основу механизма социальной инфраструктуры и потому сопровождает и завершает любую деятельность субъектов.

Актуальным направлением модернизации образовательных систем становится повышение эффективности информационно-педагогических видов деятельности, позволяющих развивать профессионально направленную активность субъектов образовательной деятельности, создающих условия для интеграции дидактических и воспитательных факторов с целью более эффективного профессионального становления личности обучаемых.

К числу таких информационно-педагогических видов деятельности мы относим педагогический мониторинг, основной задачей которого является получение педагогической информации, оказывающей воспитательное влияние на участников образовательной деятельности в вузе и являющейся важнейшим фактором развития вуза как образовательной системы.

О значении мониторинга в образовании свидетельствует тот факт, что в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2014 года в главе XII, статье 97 говорится о мониторинге системы образования как о систематическом стандартизированном наблюдении за состоянием образования и динамике изменений его результатов, условий осуществления образовательной деятельности, учебных и внеучебных достижений обучающихся.

В ходе изучения проблемы исследования выяснилось, что в настоящее время мониторинг в основном используется в педагогической науке и практике в двух аспектах. Во-первых, в работах А. С. Белкина, В. М. Гончаренко, А. А. Гусева, В. Д. Жаворонкова, А. И. Куприной, Л. Д. Назаровой, А. И. Севрука, С. Н. Силиной, С. Л. Фоменко мониторинг рассматривается как педагогическая технология образовательного процесса, способствующая решению актуальных образовательных задач.

Во-вторых, как способ получения информации в процессе проведения научных исследований. При этом информация, полученная в результате мониторинга, рассматривает-

ся как условие совершенствования различных видов образовательной деятельности. В качестве способа получения информации об эффективности педагогических инноваций используют мониторинг А. А. Орлов, О. Абдуллина и Н. Маркова. Имеется целый ряд примеров других мониторингов, реализуемых в вузах: мониторинги успеваемости, самостоятельной работы студентов, эффективности вузов и др. При этом мониторинг мотивации учения студентов не рассматривается как предмет специального исследования и использования в практике высшей педагогической школы.

В научных работах предлагаются лишь диагностические средства для изучения мотивации учебной и профессиональной, внутренней и внешней и т.д. В то же время сложились объективные обстоятельства в системе высшего образования, которые диктуют настоятельную необходимость обращения к мониторингу мотивации учения студентов как необходимому компоненту образовательного процесса и условию повышения качества образования[1].

К таким обстоятельствам следует отнести недостаточную готовность поступающих к учебной деятельности в вузе, которая отражает низкий уровень развития интеллектуальных способностей абитуриентов, слабую информированность абитуриентов об особенностях организации учебного процесса в вузе, о требованиях к личностным качествам студентов и пр.

В последние годы активизировались исследования педагогов в рамках кандидатских и докторских диссертаций, посвященных различным аспектам проблемы формирования мотивации учебной и профессиональной деятельности у студентов разных специальностей (Ахмедзянова Ф.К. 2006; Смелова В.Г., 2009; Киселева Н. С. 2007.; Юрковская С.С. 2004.; Чаденкова О.А. 2003; Цветкова Р. И. 2006; и др.). Авторы предлагают для решения названной проблемы современные технологии, средства, формы и условия организации учебного процесса. Однако мониторинг мотивации учебной деятельности студентов в этих и других научных работах специально не рассматривается.

В нашем исследовании мы предположили, что мониторинг мотивации учения студентов высшего учебного заведения будет достаточно результативным, если модель мониторинга будет учитывать особенности учебной деятельности будущих педагогов разных курсов, особенности содержания учебных дисциплин, изучаемых на разных курсах, факторы и особенности развития мотивации учения будущих педагогов при поступлении и обучении в течение всех курсов.

Анализ научных источников показал, что существуют различные структуры мониторинга, обусловленные спецификой исследуемой учеными проблемы, включающие разное количество блоков, компонентов, этапов и др. Учитывая это обстоятельство, мы будем понимать под моделью мониторинга систему, отражающую связи и отношения компонентов реальной педагогической практики, в которой решается конкретная педагогическая задача – в нашем случае развитие мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении[2,3].

Мотивация учения студентов формируется на основе оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных мотивов, потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Анализ различных моделей позволил установить, что проблема мониторинга находится в стадии разработки и ученые еще не пришли к общим выводам и четким рекомендациям. Опираясь на сложившиеся подходы при конструировании своей модели, мы стремились в то же время показать особенности мониторинга развития мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении[4].

При разработке модели мониторинга мотивации учения у студентов - будущих педагогов, мы обратились, прежде всего, к учебному плану программ «Высшей школы педагогики», режиму высшего учебного заведения БФУ им. И. Канта и увидели следующие особенности.

На разных курсах отводится разное количество времени на освоение дисциплин различных циклов, в состав учебного плана по отдельным курсам входит разное количество дисциплин, отличающихся сложностью. Мы предполагаем, что этот факт не может не отразиться на становлении мотивации учения: сложность дисциплин для некоторых студентов - особенно на первом и втором курсах - может вызвать отрицательное отношение, вызвать в лучшем случае мотивы вынужденности, что приводит к снижению уровня развития мотивации учения в целом. Всё это указывает на включение в программу мониторинга диагностических средств, направленных на выявление у студентов отношения к учебным дисциплинам и затруднений в изучении сложных дисциплин на каждом курсе[5].

Мотивация учебной деятельности, как известно, во многом зависит и от наличия у студентов общеучебных умений. Владение такими умениями обеспечивает, как правило, успех деятельности и ведет к ощущению удовлетворения, укрепляя мотивацию учения.

Наряду с этим мы учитывали также такой фактор, как ценности учения, которые оказывают стимулирующее воздействие на учебную деятельность студентов. Ниже в таблице 1 представлены результаты студенческой самооценки сформированности общеучебных умений и результаты ранжирования студентами ценностей учебной деятельности.

Таблица 1

Распределение оценок

Испытуемые	Наибольшее количество баллов	Наименьшее количество баллов
БФУ им. И. Канта (Высшая школа педагогики), 3 курс	анализ ситуаций – 90 %; владение большим объемом информации – 90%; умение делать выводы – 81%; умение предвидеть последствия – 81%; построение гипотез – 81%.	умение интегрировать и синтезировать информацию – 27%; чувствительность к противоречиям – 36%; умение оценивать как сам процесс, так и результат – 27%; организация информации – 18%; способность к преобразованию – 18%.
Педагогический институт Калининградской области (г. Черняховск) 2 курс\	находить нужный материал в интернете – 100%; логически мыслить – 93%; находить способ решения задачи – 86%; выбирать способ решения из предложенных – 86%; самостоятельно выполнять учебные задания – 86%; выбирать лучший способ – 80%; быстро и осознано читать – 80%.	каллиграфически, грамотно и быстро писать – 26%; проводить эмпирическое исследование – 20%.
Педагогический институт Калининградской области (г. Черняховск) 3 курс	находить нужный материал в интернете – 89%; понять и оценить чью – либо работу или выступление – 78%; размышлять над прочитанным содержанием – 63%; выполнять учебные задания на компьютере – 52%.	четко и кратко отвечать на вопросы – 42%; подбирать источники научной информации по интересующей проблеме – 31%; каллиграфически, грамотно и быстро писать – 26%; самостоятельно формулировать проблему и высказывать гипотезу – 26%;

		выступать с докладом на лекции, конференции – 21%; разрабатывать исследовательский проект – 15%; проводить эмпирическое исследование – 10%.
Педагогический институт Калининградской области (г. Черняховск) 4 курс	самостоятельно выполнять учебные задания – 100%; понять и оценить чью – либо работу или выступление – 100%; критически мыслить – 100%; находить способ решения задачи – 91%; анализировать содержание текста и выявлять в нем главное – 91%; логически мыслить – 91%; последовательно излагать мысли – 91%; управлять своим вниманием на лекции – 91%; находить нужный материал в интернете – 91%.	разрабатывать презентацию доклада – 33%; каллиграфически, грамотно и быстро писать – 33%; проводить эмпирическое исследование – 25%; выступать с докладом на лекции, конференции – 25%; самостоятельно формулировать проблему и высказывать гипотезу – 16%.

Для ранжирования ценностей учения студентам (испытуемыми были студенты Высшей школы педагогики БФУ им. И. Канта) был предложен список ценностей, состоящий из 20 наименований. Ниже в диаграммах представлены результаты ранжирования ценностей, получивших наибольшее количество выборов.

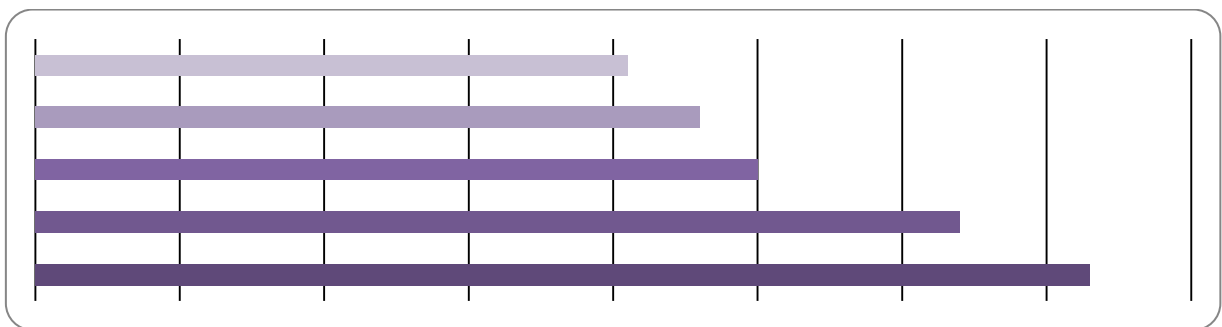


Рис.1. Результаты ранжирования «Мои ценности в учении» (1 курс).

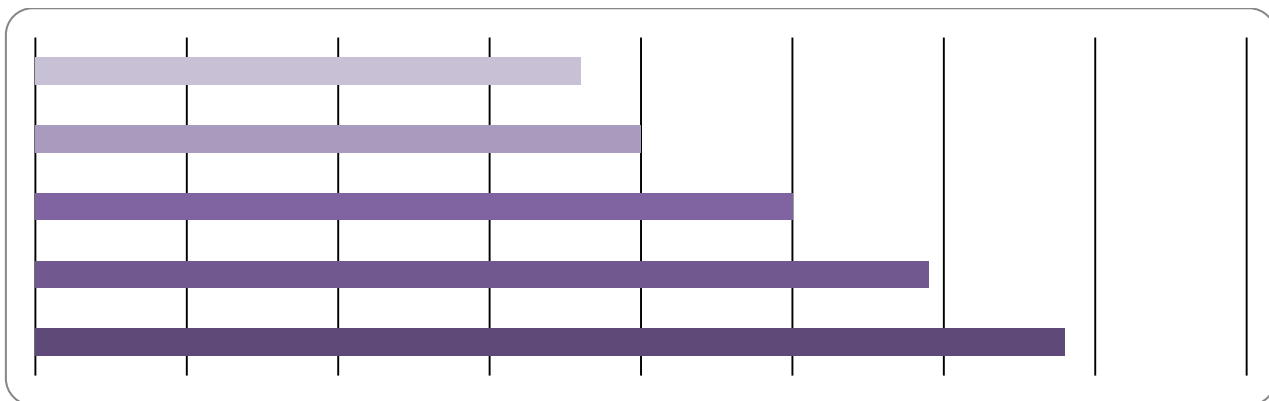


Рис. 2. Результаты ранжирования «Мои ценности в учении» (2 курс).

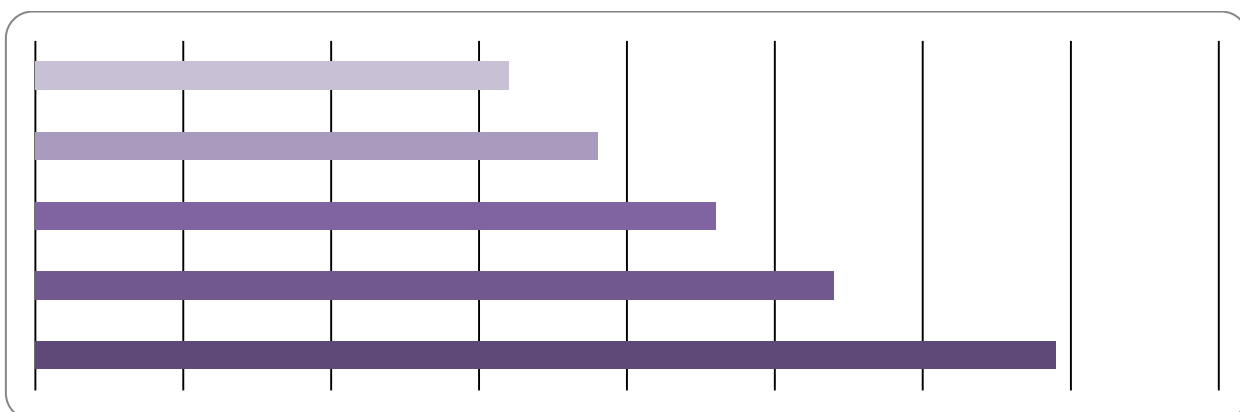


Рис. 3. Результаты ранжирования «Мои ценности в учении» (3 курс)

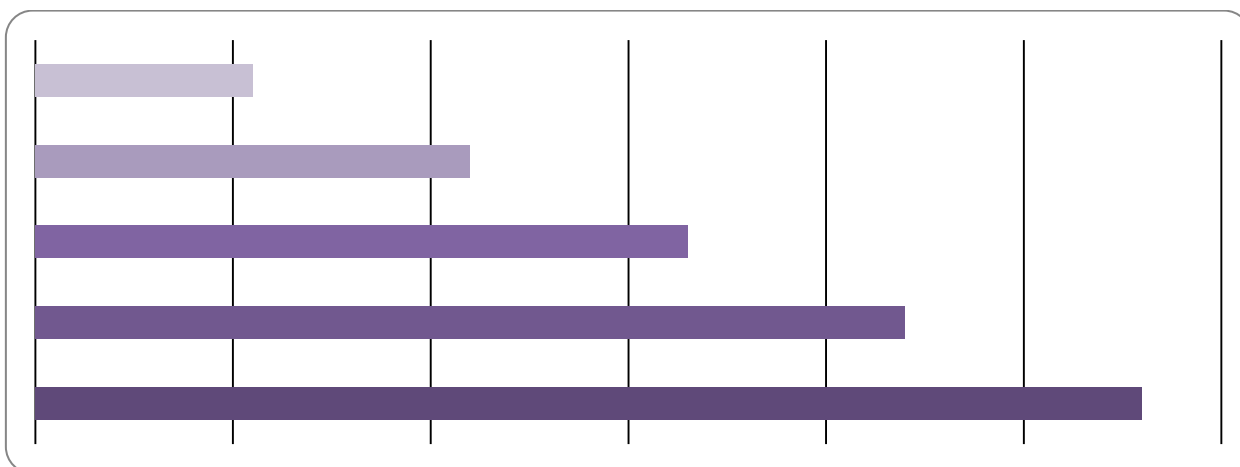


Рис. 4. Результаты ранжирования «Мои ценности в учении» (4 курс)

Как видно из таблицы и диаграмм, имеются отличия в показателях умений и ценностей у студентов разных курсов. Полученные в эмпирическом исследовании данные позволили нам сформулировать следующие положения, на которые мы в дальнейшем опирались при создании модели мониторинга:

1. Сбор информации об особенностях мотивации учения должен проходить по курсам, так как каждый курс соответствует определенному этапу в развитии и профессиональном становлении студента. Каждый этап имеет свою специфику и особенности развития учебной деятельности студента.

2. При выявлении особенностей развития мотивации учения у студентов важно учитывать специфику содержания учебных дисциплин по основным блокам образовательной программы (общенаучный, общепрофессиональный, специальный), а также специфику теоретической и практической подготовки (аудиторные занятия и производственная практика).

3. Сбор информации предполагает анализ полученных результатов с целью определения уровня и особенностей развития мотивации учения. Важно установить не только изменения в мотивации учения студента, но и факторы этих изменений, которые необходимо учесть в дальнейшей организации процесса профессиональной подготовки.

4. Учитывая, что мы имеем дело с будущими педагогами, важно включить студентов в диагностический процесс и на основе их рефлексии обеспечить осмысление мониторинговой деятельности и получаемых результатов.

Модель мониторинга развития мотивации учения студентов в высшем учебном заведении складывается, по нашей концепции, в следующую схему:

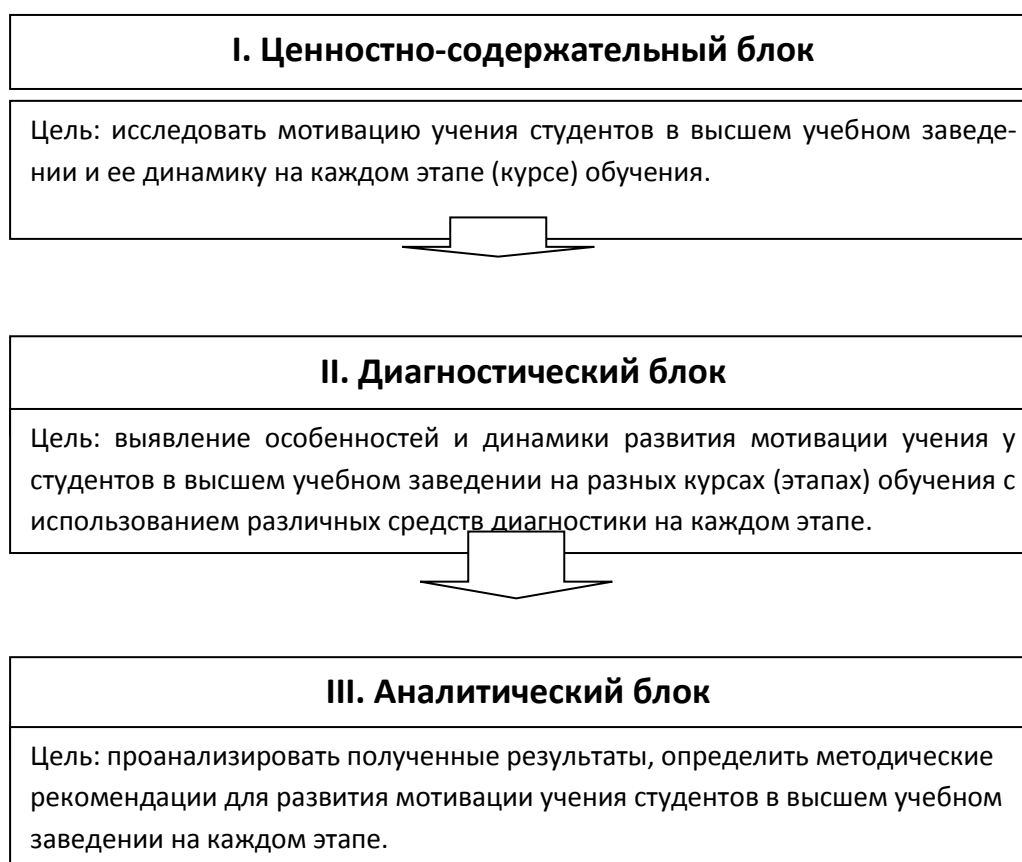


Рис 2. Модель мониторинга мотивации учения студентов в вузе

Разработанная нами модель мониторинга мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении включает три блока: ценностно-содержательный, диагностический, аналитический.

Рассмотрим подробнее каждый блок.

1 Блок: ценностно - содержательный.

Цель - определить уровни развития мотивации учения студентов в высшем учебном заведении и их динамику.

Задачи:

1) определить уровни развития мотивации учения студентов на конкретных дисциплинах по годам обучения;

- 2) выявить ценностное отношение студентов к содержанию образования и к учебному процессу;
- 3) выявить динамику мотивации учения на протяжении всего обучения;
- 4) систематизировать информацию о состоянии и развитии мотивации учения студентов в высшем учебном заведении;
- 5) определить ценности учения студентов в высшем учебном заведении.

Объект – мотивация учения студентов в высшем учебном заведении.

Предмет – мотивы, ценности, мотивационные состояния студентов в процессе профессиональной подготовки.

2 Блок: диагностический.

Цель – выявить особенности и динамику мотивации учения студентов на разных курсах (этапах) обучения.

Средства диагностики:

- методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В.А. Якунин);
- шкалирование мотивации учения студентов в высшем учебном заведении;
- шкалирование мотивации учения студентов – практикантов в высшем учебном заведении;
- анкетирование студентов разных курсов, направленное на выяснение особенностей мотивации учения по различным дисциплинам;
- анкетирование преподавателей с целью выяснения их представлений о мотивации учения студентов;
- методика диагностики ценностей учения студентов;
- мини-сочинения;
- анализ результатов учебной деятельности (рефератов, докладов, курсовых, дипломных работ и др.).

3 Блок: аналитический.

Цель – проанализировать полученные результаты эмпирического исследования, разработать методические рекомендации по развитию мотивации учения студентов в высшем учебном заведении на каждом этапе (курсе).

Задачи:

- 1) выявить на основе сравнительного анализа отличия в мотивации учения студентов в высшем учебном заведении на каждом этапе;
- 2) выявить факторы различных уровней мотивации учения у студентов по годам обучения и видам обучения (теоретическое и практическое)
- 3) проанализировать полученные эмпирические данные и сформулировать методические рекомендации по обеспечению положительной динамики мотивации учения на каждом курсе.

Представленная модель была конкретизирована в программе мониторинга мотивации учения (см. ниже в табл.2). Данная программа была проверена на состоятельность и целесообразность с помощью метода экспертной оценки. В исследовании приняли участие 32 преподавателя различных высших учебных заведений. Результаты экспертизы представлены в таблице:

Таблица 2

Общие результаты экспертной оценки этапов программы

№	Компоненты программы мониторинга	Количество оценок (%)					Нет ответа
		5	4	3	2	1	
1 этап (курс)							
1.	Задачи мониторинга:						
	I. Определить мотивы поступления студентов в высшее учебное заведение	91%	6%	3%	-	-	-
	II. Определить уровни развития мотивации учения студентов на конкретных дисциплинах	84%	10%	3%	3%	-	-
	III. Выявить отношение студентов к учебному процессу	84%	15%	-	-	-	-
	IV. Определить сформированность у студентов общеучебных умений	79%	15%	7%	-	-	-
	V. Определить ценности учения студентов в высшем учебном заведении	94%		3%	3%	-	-
2.	Методы, используемые в мониторинге мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Методика для диагностики учебной мотивации (А. А. Реан и В. А. Якунин)	100%	-	-	-	-	-
	II. Шкалирование мотивации учения студентов в высшем учебном заведении	100%	-	-	-	-	-
	III. Шкалирование мотивации аффилиации и достижений студентов – практикантов (по результатам учебной практики)	84%	6%	10%	-	-	-
	IV. Анкетирование студентов, направленное на выяснение особенностей мотивации учения по различным дисциплинам	79%	-	-	10%	11%	-
	V. Анкетирование преподавателей с целью выяснения их представлений о мотивации учения студентов	79%	-	-	10%	3%	-
	VI. методика диагностики ценностей учения студентов	84%	-	10%	6%	-	-
	VII. мини-сочинение «Я - будущий педагог».	68%	6%	6%	20%	-	-
2 этап (курс)							
1.	Задачи мониторинга мотивации учения студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Определить мотивы учебной деятельности студентов в высшем учебном заведении	85%	12%	3%	-	-	-
	II. Определить уровни развития мотивации учения студентов в высшем учебном заведении на обязательных дисциплинах	90%	10%	-	-	-	-

№	Компоненты программы мониторинга	Количество оценок (%)					Нет ответа
		5	4	3	2	1	
	III. Определить уровни развития мотивации учения студентов на дисциплинах профессионального цикла	90%	10%	-	-	-	-
	IV. Выявить отношение студентов к учебному процессу	97%	3%	-	-	-	-
	V. Выявить отношение студентов к производственной практике	90%	6%	3%	-	-	-
	VI. Выявить динамику мотивации учения на протяжении 2-го года обучения	94%	-	6%	-	-	-
	VII. Определить ценности учения студентов в высшем учебном заведении	94%	-	3%	3%	-	-
2.	Методы, используемые в мониторинге мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Методика для диагностики учебной мотивации (А. А. Реан и В. А. Якунин)	100%	-	-	-	-	-
	II. Шкалирование мотивации аффилиации и достижений студентов - практикантов (по результатам производственной практики)	100%	-	-	-	-	-
	III. Метод «градусника»	94%	3%	3%	-	-	-
	IV. Шкалирование мотивации учения студентов в высшем учебном заведении	82%	18%	-	-	-	-
	V. Анкетирование студентов , направленное на выяснение особенностей мотивации учения по различным дисциплинам	82%	18%	-	-	-	-
	VI. Анкетирование преподавателей с целью выяснения их представлений о мотивации учения студентов	97%	-	-	3%	-	-
	VII. Методика диагностики ценностей учения студентов	97%	-	-	3%	-	-
3 этап (курс)							
1.	Задачи мониторинга мотивации учения студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Определить мотивы учения студентов в процессе профессиональной подготовки	97%	-	3%	-	-	-
	II. Определить уровни развития мотивации учения студентов в процессе изучения дисциплин модулей 3 и 4	97%	-	3%	-	-	-
	III. Определить затруднения, возникающие у студентов при изучении дисциплин профессионального цикла	100%	-	-	-	-	-
	IV. Выявить отношение студентов к учебному процессу	94%	-	6%	-	-	-
	V. Выявить отношение студентов к производственной практике	94%	6%	-	-	-	-
	VI. Выявить динамику мотивации учения	97%	3%	-	-	-	-

№	Компоненты программы мониторинга	Количество оценок (%)					Нет ответа
		5	4	3	2	1	
	на протяжении 3-го года обучения						
	VII. Определить ценности учения студентов в высшем учебном заведении	94%	-	6%	-	-	-
2.	Методы, используемые в мониторинге мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Методика для диагностики учебной мотивации (А. А. Реан и В. А. Якунин)	94%	6%	-	-	-	-
	II. Анкетирование студентов, направленное на выяснение особенностей мотивации учения по различным дисциплинам	94%	6%	-	-	-	-
	III. Шкалирование мотивации учения студентов в высшем учебном заведении	97%	3%	-	-	-	-
	IV. Шкалирование мотивации аффилиации и достижений студентов – практикантов (по результатам производственной практики)	100%	-	-	-	-	-
	V. Анкетирование преподавателей по мотивации учения студентов	94%	6%	-	-	-	-
	VI. Мини-сочинение «Я будущий педагог»	94%	3%	3%	-	-	-
	VII. Методика для диагностики ценностей учения студентов в высшем учебном заведении	94%	3%	3%	-	-	-
4 этап (курс)							
1.	Задачи мониторинга мотивации учения студентов в высшем учебном заведении:						
	I. Определить мотивы учебной деятельности студентов в высшем учебном заведении	94%	-	-	3%	3%	-
	II. Определить уровни развития мотивации изучения студентами дисциплин профессионального цикла	94%	-	-	-	6%	-
	III. Определить уровни развития мотивации учения студентов в процессе выполнения выпускной квалификационной работы	94%	3%	-	3%	-	-
	IV. Выявить отношение студентов к учебному процессу	94%	-	6%	-	-	-
	V. Выявить отношение студентов к производственной практике	94%	3%	3%	-	-	-
	VI. Выявить динамику мотивации учения на протяжении всего обучения	94%	3%	3%	-	-	-
	VII. Определить ценности учения студентов в высшем учебном заведении	94%	3%	-	3%	-	-
2.	Методы, используемые в мониторинге мотивации учения у студентов в выс-						

№	Компоненты программы мониторинга	Количество оценок (%)					Нет ответа
		5	4	3	2	1	
	шем учебном заведении:						
	I. Методика для диагностики учебной мотивации (А. А. Реан и В. А. Якунин)	94%	6%	-	-	-	-
	II. Анкетирование студентов, направленное на выяснение отношения к теоретической, производственной и исследовательской деятельности в вузе	97%	3%	-	-	-	-
	III. Шкалирование мотивации учения студентов в высшем учебном заведении	94%	6%	-	-	-	-
	IV. Шкалирование мотивации аффилиации и достижений студентов - практикантов (по результатам производственной практики)	97%	3%	-	-	-	-
	V. Анкетирование преподавателей, направленное на выяснение способов развития мотивации учения студентов	94%	3%	3%	-	-	-
	VI. Мини-сочинение «Если бы я был преподавателем вуза...»	94%	3%	3%	-	-	-
	VII. Методика диагностики ценностей учения студентов в высшем учебном заведении	97%	3%	-	-	-	-
	Будете ли Вы в своей работе использовать данную программу	94%	6%	-	-	-	-

Анализ результатов экспертной оценки показал, что в целом из 32 преподавателей, принявших участие в экспертизе 94% (30 человек) экспертов одобрили положительно (на «4» и «5»баллов по пятибалльной шкале) программу мониторинга развития мотивации учения у студентов в высшем учебном заведении, что свидетельствует о её актуальности и приемлемости.

По мнению экспертов, мониторинговая программа позволит осуществить мониторинг мотивации учения и получить такие данные, которые сориентируют в планировании и организации учебного процесса, его совершенствовании.

Литература

1. Ахмедзянова, Ф. К. Формирование мотивации учения студентов вуз в условиях концентрированного обучения: автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ – Казань, 2006. – 24 с.
1. Габдреев Р. В., Смирнов А. В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов ВУЗа // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 10. - С. 231.
2. Граничина О. А. Мониторинг качества образовательного процесса в контексте управления вузом. // Экология человека. 2009. - № 9.- С. 32 -38.
3. Орлов, А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика,1996. - №3.- С. 91-94.
4. Репина, Л. П. Мониторинг как технологическая основа информационного обеспечения педагогической системы. // Среднее профессиональное образование.- 2006.- № 11. – С. 6.
5. Севрук А. И. Мониторинг качества преподавания в школе / А. И. Севрук, Е. А. Юнина. — М.: Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.
6. Трапицын С. Ю. Мониторинг качества высшего образования. Экология человека. 2009. - № 9.- С. 17 - 23.

Н.В. Самсонова
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры теории и методики
физической культуры и спорта
БФУ им. И. Канта
samsonovanadezhda@rambler.ru

И.Ф. Фильченкова
кандидат педагогических наук, доцент
начальник учебно-методического управления
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород
ifilchenkova@yandex.ru

Барьеры и сопротивления инновациям преподавателей вузов

Представлены результаты эмпирических исследований барьеров, препятствующих инновационной деятельности преподавателей, способов сопротивления инновациям. Рассматривается понятие «вовлеченность». Подчеркивается необходимость вовлечения преподавателей в инновационную деятельность

Ключевые слова: инновационная деятельность; сопротивление инновациям; вовлеченность

Модернизация российского высшего образования ставит перед необходимостью ориентации педагогической деятельности на будущее, на новые достижения науки, то есть на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (регламентируется экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования) [1].

Так в соответствии с п.3 статьи 20 обозначено, что «Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» (если в кавычках необходима ссылка с указанием страницы) (я бы убрал кавычки).

Анализируя определения понятия инновационной деятельности в нормативных правовых актах республик СНГ и России, Д.М.Степаненко подчеркивает, что в Украине, Казахстане и Молдове инновационная деятельность рассматривается исключительно как внедренческая [16]. В российском законодательстве в это понятие включают также соответствующие научные исследования и разработки, необходимые для создания инноваций.

В научно-педагогической литературе нашли отражение различные направления исследования инновационной деятельности: инновационная деятельность как творческая (В.И.Загвязинский, А.К.Маркова и др.); особенности инновационных явлений в современной системе образования (М.В.Кларин, Л.С.Подымова, А.В.Хуторской и др.); психологические аспекты инновационной деятельности (О.Н. Гнездилова и др.).

В.С. Лазарев определяет инновационную деятельность «как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [7, 55 с.].

В исследованиях последних лет, посвященных менеджменту инновационной деятельности, подчеркивается значимость управления интеллектуальными ресурсами, ядром

которых является человеческий ресурс (Лукиянова Т.Б., Никольская А.А., Ярмоленко И.В. и др.). Инновационная деятельность всегда связана с необходимостью изменения социальной среды.

Люди оказываются перед необходимостью переоценить свои требования к жизни, поменять взгляд на многие вещи и на самого себя, принять новые межличностные и социальные отношения. Установление новых социальных связей сопряжено с преодолением агрессивности среды, с материально-техническими и психологическими трудностями внедрения нового, с завоеванием статуса в педагогическом сообществе. Мотивы, стремления и ценностные ориентации новаторов наталкиваются на серьезные препятствия и барьеры, поскольку от людей требуется смена установок, способность реагировать на изменение ситуации.

В исследовании, проведенном авторами, представлены результаты эмпирических исследований на основе качественной и количественной методологии методом анкетного опроса среди преподавателей и педагогов образовательных организаций г. Нижнего Новгорода различного уровня.

В качестве инструментария использовались диагностические карты: «Барьеры, препятствующие освоению инновационной деятельности преподавателями» и «Способы сопротивления инновациям».

К барьерам, препятствующим освоению инноваций преподавателями, мы отнесли следующие: слабая информированность в коллективе о возможных инновациях; убеждение, что эффективно учить можно и по-старому; плохое здоровье, другие личные причины; большая учебная нагрузка; небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения; отсутствие материальных стимулов; чувство страха перед отрицательными результатами; отсутствие моральных стимулов; отсутствие методической помощи; разногласия, конфликты в коллективе; устаревшая материальная база. Чтобы определить наиболее распространенные среди педагогов барьеры, мы предложили оценить каждый из них по 5-ти балльной шкале.

Сохраняющиеся барьеры способствуют появлению *сопротивления инновациям* со стороны преподавателей.

Его присутствие обусловлено тем, что большинству людей присущи консерватизм и инертность, которые существенно осложняют восприятие новшества. В различных словарях сопротивление рассматривают как «...свойство, способность оказывать противодействие каким-н. воздействиям, изменениям» [17], как «...противодействие тому, чтобы сделать бессознательное сознательным» [10].

Таким образом, мы можем рассматривать *сопротивление как осознанное или бессознательное противодействие*.

По мнению Кудрявцева Д.М., любое изменение устоявшихся правил и норм создает сопротивление у работников, кого эти изменения касаются, по трем основным причинам: неопределенности, ощущению потерь и убеждению, что перемены ничего хорошего не принесут [6].

В зависимости от силы и интенсивности выделяют [8,15] следующие виды сопротивлений:

- пассивное сопротивление – форма более или менее скрытого неприятия
- перемен, выражающегося в виде снижения производительности или желания перейти на другую работу;
- активное сопротивление – форма открытого демонстративного выступления против решений о проведении структурных изменений в организации.

Сопротивление может быть открытым и скрытым, намеренным и несознательным. По-разному сочетаясь, эти признаки формируют, по оценкам Н.Исайченко, четыре основных *формы проявления сопротивления* [5]:

-Отрицание. Люди отрицают наличие проблем, требующих изменений (либо не видят в действительности проблем, либо боятся приняться за их разрешение, либо считают проблемы надуманными).

-Индифферентность. Люди не противостоят открыто изменениям, но отсутствие заинтересованности в успешности их негативно сказывается на работе.

Демонстрация некомпетентности. Может быть как неосознанной, так и намеренной.

-Скептицизм. Зачастую «запечатлен» в организационных взаимоотношениях, порождая взаимное недоверие противостоящих сторон.

В зависимости от этапов внедрения инновации определяют следующие способы сопротивления:

1. Этап разработки инновационного проекта:
отсрочка начала процесса изменений под любыми «благовидными» предложениями
конкретизация документов (постоянная доработка инновационного проекта)
поиск неожиданных препятствий, которые требуют пересмотра самой идеи преобразований

поиск условий, которые затрудняют реализацию проекта

2. Этап внедрения инновационного проекта
попытки саботировать изменения
частичное внедрение (внедрение одного элемента новшества)
вечный эксперимент (затягивание эксперимента)
параллельное (старое сосуществует с новым) внедрение
отчетное (только на бумаге) внедрение

3. Этап завершения внедрения инновационного проекта
попытки отнесения полученных эффектов за счет «доперестроечных» усилий;
внедрения мнения, что новое – это старое, но только другими словами (на этой основе – возврат к прежнему);

предложения «еще больше увеличить» эффект нововведений за счет подключения к новой системе элементов старой.

В нашем исследовании мы предложили респондентам оценить возможность использования каждого способа по 5-ти балльной шкале.

Исследование по представленным выше диагностикам проводилось среди преподавателей и педагогов образовательных организаций различного уровня. В анкетировании принимали участие 100 педагогов и преподавателей общеобразовательных школ (30 чел), техникумов (25 чел.) и высших учебных заведений (45 чел.) г. Нижнего Новгорода (см. диаграмму 1).

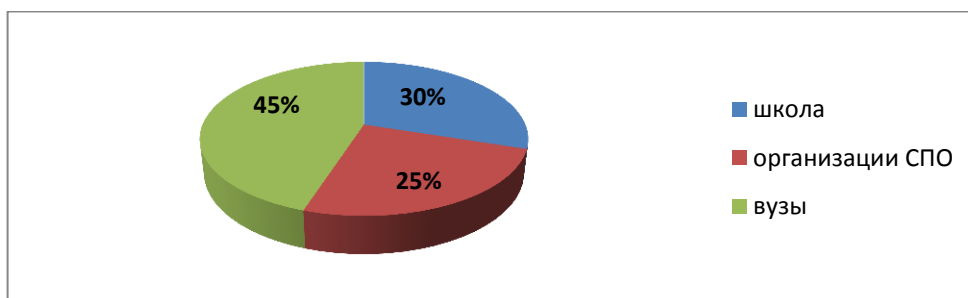


Диаграмма 1. Характеристика респондентов (% от числа опрошенных преподавателей)

Данные, полученные в результате опроса, позволяют говорить о наличии у преподавателей достаточно серьезных барьеров, препятствующих им освоению инноваций.

Так, большинство преподавателей оценили максимальными баллами такие барьеры, как «Большая учебная нагрузка» (всего - 262 балла; средний балл - 2,6), «Отсутствие материальных стимулов» (всего – 254 балла; средний балл - 2,5), «Устаревшая материальная база» (всего - 262 балла; средний балл 2,6). Не является значимым барьером небольшой опыт работы (всего – 116 баллов; средний балл – 1,2) (см. диаграмму 2).

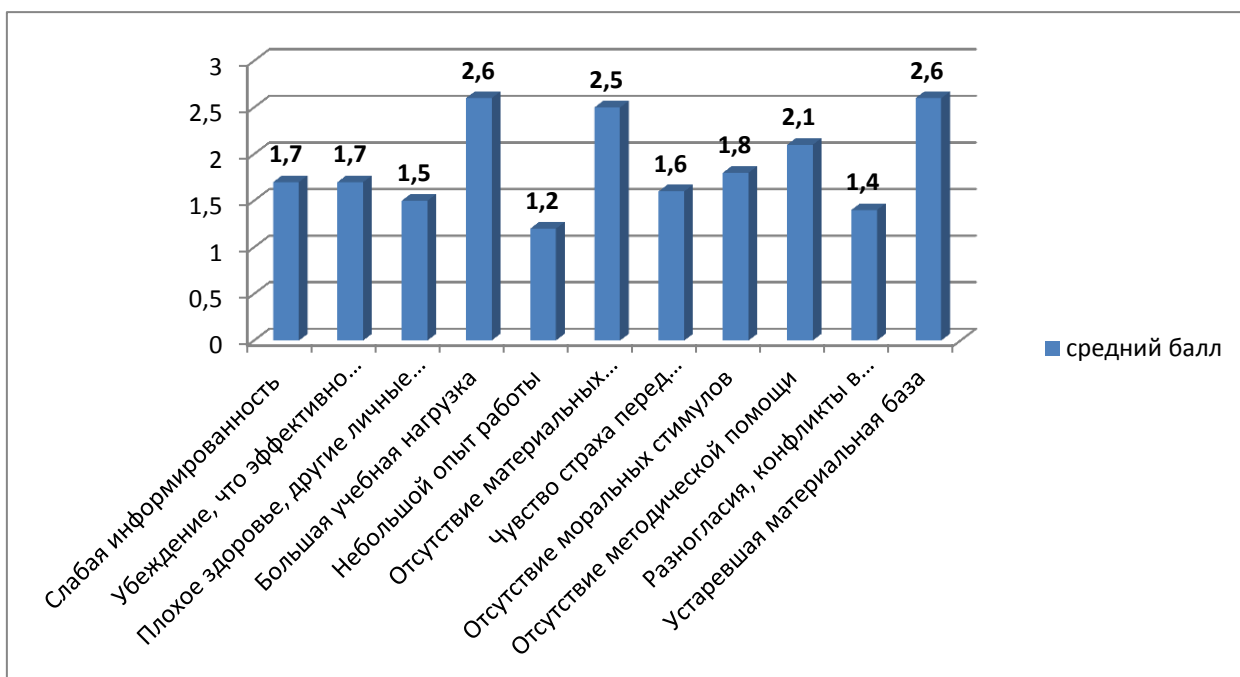


Диаграмма 2. Оценка барьеров, препятствующих освоению инновационной деятельности преподавателями

В целом же, в качестве позитивного момента, можно отметить, что педагоги достаточно объективно стараются оценить барьеры, препятствующие освоению инноваций, что в дальнейшем поможет их преодолению.

Что касается способов сопротивления инновациям, то из 100 респондентов все в той или иной степени готовы их использовать (см. таблицу 1). На этапе разработки основным способом сопротивления является постоянная доработка инновационного проекта (206 баллов).

На этапе внедрения преимущественное значение имеет отставание фактических результатов от запланированных (191 балл) и параллельное внедрение (192 балла). На этапе завершения внедрения инноваций преподаватели в основном готовы прибегнуть к предложениям увеличения эффекта нововведений за счет подключения к новой системе элементов старой (235 баллов).

Оценка барьеров, препятствующих освоению инноваций преподавателем

№	Критерий	Кол-во баллов	Средний балл
1	Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях	170	1,7
2	Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому	171	1,7
3	Плохое здоровье, другие личные причины	145	1,5
4	Большая учебная нагрузка	262	2,6
5	Небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная форма обучения	116	1,2
6	Отсутствие материальных стимулов	254	2,5
7	Чувство страха перед отрицательными результатами.	155	1,6
8	Отсутствие моральных стимулов	177	1,8
9	Отсутствие методической помощи	212	2,1
10	Разногласия, конфликты в коллективе	144	1,4
11	Устаревшая материальная база	262	2,6

В целом, средний балл каждого способа сопротивления не высок – от 1,2 до 2,4 балла из 5-ти возможных. Причем, наименее «популярный» способ сопротивления инновациям – саботирование изменений (средний балл – 1,2), наиболее часто применяемый - предложения увеличения эффекта нововведений за счет подключения к новой системе элементов старой (средний балл – 2,4), что подтверждает консерватизм преподавательской среды.

Наиболее частое заблуждение инициаторов инноваций состоит в том, что они надеются на здравомыслие всех вовлеченных в преобразования. Однако практика показывает, что существенные изменения в системе управления организацией всегда наталкиваются на явное или скрытое сопротивление персонала, причем, не после его внедрения, а с момента провозглашения идеи о необходимости коренных преобразований и далее на каждом этапе. В ряде случаев внедрение новшеств приводит к изменениям структуры организации, методов управления и т.д. Этот процесс изменений не должен быть стихийным, им надо управлять, иначе он обречен на неудачу.

Опыт зарубежных и отечественных экспертов, оценивающих ход изменения российского образования, подчеркивают необходимость «вовлечения» педагогов в процесс преобразования. Без этого условия реализация концептуальных положений новых федеральных государственных образовательных стандартов не представляется возможным.

Изначально понятие «вовлеченность» использовалось социальными психологами для оценки степени адаптации людей к общественной роли. В психологической энциклопедии Р. Корсини вовлеченность представляет собой состояние, при котором «со стимулами окружающей среды обращаются осознанно, а индивид вовлечен в активное создание своей окружающей обстановки». [13]

В политической деятельности «вовлеченность» рассматривается как «зависимость личности от наличествующих социально-политических структур и окружающего их морально-психологического климата, одна из характеристик процесса осуществления политической, экономической, но в первую очередь художественной деятельности». [12]

В толковых словарях «вовлечь» означает «побудить, привлечь к участию в чем-нибудь» (Толковый словарь русского языка С.И.Ожегова)[9]; «вовлекать» - «привлекать к участию в работе, деятельности» (Толковый словарь русского языка Д.Н.Ушакова) [17].

В системе управленческой деятельности встречаются два термина: «вовлечение» и «вовлеченность». Джим Денисон рассматривает вовлеченность как элемент модели организационной культуры наряду с миссией, адаптивностью и последовательностью[1].

Автор утверждает, что в эффективных организациях сотрудники обладают полномочиями и заинтересованы в своей деятельности, такие компании выстраиваются вокруг команд, человеческий потенциал развивается на всех уровнях. Исходя из этих посылок, Д.Денисон выделяет три характеристики вовлеченности: наделение полномочиями, командная ориентация и развитие потенциала. Джим Хоуден использует понятие «вовлечение» как характеристику эффективной организации[2]. Вовлечь сотрудников значит «убедить их поверить в компанию и отдать ей все лучшее из того, что у них есть».

По мнению автора, корни вовлечения лежат в мотивационной сфере и представляют собой желания людей:

- быть частью целого;
- ощущать сопричастность к общему делу;
- участвовать в сложном и интересном проекте;
- знать, что их работа очень важна для компании.

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что педагогический процесс тождествен процессу управления. Как показывает анализ педагогического понятийно-категориального аппарата, термин «вовлеченность» используется редко и как атрибутивное понятие к профессиональной деятельности.

Хотя парадигмальные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от системы образования внедрения инновационных технологий и методик управленческой деятельности.

Для успеха инновационной деятельности образовательной организации большое значение имеет вовлеченность педагогов. Вовлеченность в инновационную деятельность в зависимости от содержания мотива может восприниматься педагогами как способ:

- реализации творческого потенциала, саморазвития;
- достижения признания и уважения со стороны коллег и руководства;
- избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами;
- получение дополнительного заработка.

Для того чтобы сформулировать определение понятия «вовлеченность», необходимо решить несколько принципиальных моментов.

Во-первых, соотнести понятия «вовлечение» и «вовлеченность».

Во-вторых, провести границу между вовлеченностью и мотивацией.

В-третьих, определить, можно ли использовать понятие «вовлеченность» относительно непосредственного функционала вовлекаемого сотрудника.

Однако, нельзя не согласиться с тем, что именно создание условий для вовлеченности педагогов в инновационную деятельность является приоритетным направлением для руководителей в сфере образования на всех уровнях.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // «РГ» - Федеральный выпуск №5976 (31 декабря 2012)
2. Денисон Д., Хойшберг Р., Лэйн Н., Лиф К. Изменение корпоративной культуры в организациях. – СПб.: Питер, 2013.
3. Джим Хоуден. Искусство вовлечения. Как максимально полно раскрыть потенциал своих сотрудников - М.: «ЭКСМО», 2011.
4. Иванушкина Е.В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник СамГУ. – 2012. - № 8/1(99). – С.184-188.
5. Исайченко Н. Социально-психологический контекст сопротивления изменениям, <http://www.cfin.ru/management/strategy/change/contecst.shtml>
6. Кудрявцев Д.И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования // автореферат...к.социол.н. по специальности 22.00.08 – Социология управления. – Ростов-на-Дону, 2012. – 38 с.

7. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
8. Лукьянова Т.Б. и др. Управление инновациями в кадровой работе: Учебно-практическое пособие// под общей ред. А.Я.Кибанова. – М.: ООО «Перспектив», 2014.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
10. Оксфордский толковый словарь по психологии/ Под ред. А.Ребера, 2002 г.// <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/soprotivlenie>
11. Подвигова Е.А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности// Вопросы современной науки и практики. – 2011. - № 4(35). – С.204-207.
12. Политический глоссарий <http://www.politike.ru/dictionary/527/word/vovlechenost> conflicts.org
13. Р. Корсини, А. Ауэрбах. Психологическая энциклопедия.// <http://vocabulary.ru/dictionary/3/word/psihicheskaja-nevovlechenost-psihicheskaja-vovlechenost>
14. Санто Б. Инновация и глобальный интеллектуализм// Инновации- 2006.- № 9. – С.32-44.
15. Слостенко В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 1. - С. 42-49
16. Степаненко Д.М. К разработке программы долгосрочного социально-экономического развития России. Проблемы перехода к инновационной экономике// Проблемы современной экономики, № 4 (32), 2009.
17. Толковый словарь русского языка Д.Н.Ушакова// <http://slovo.ru>
18. Щербатова Д.В. Сопротивление организационным инновациям: методология социологического исследования // Проблемы теории и практики управления. – 2012. – № 4. – С. 29-39.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук
профессор кафедры
теория и методика профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

Г.А. Лисичкина
директор гимназии №1
г. Калининград

Основные принципы инклюзивного образования в образовательной организации

Рассматриваются *принципы инклюзивного образования, применение которых в учебно-воспитательном процессе образовательной организации позволяет обеспечивать его эффективность. В качестве основных обозначены принципы толерантности, здоровьесбережения и социальной ответственности и активности. Реализация разработанных принципов может способствовать не только мотивации к инклюзивному образованию и реализации прав инвалидов на необходимые социальные блага и социализацию, но и достижению более высоких результатов в обучении и воспитании школьников в образовательной организации за счет активизации развития социальной компетенции обычных школьников*

Ключевые слова: инклюзивное образование; принципы инклюзивного образования; принцип толерантности; принцип здоровьесбережения; принцип социальной ответственности и активности; результативность инклюзивного образования; мотивация субъектов; образовательный процесс

Одной из основных тенденций развития современного российского образования

является создание условий для обучения детей-инвалидов в образовательном пространстве не специализированных школ, а образовательных организаций общего среднего образования: общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Такой вид образования называется «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование обеспечивает весь спектр образовательных потребностей, включая потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, и предполагает совместную учебно-воспитательную деятельность, в которую включены и учащиеся-инвалиды, что предполагает, в свою очередь, пространственно-функциональное изменение школ, ориентированное на потребности детей-инвалидов.

С этой целью в образовательных организациях предполагается наличие пандусов и создание других условий, обеспечивающих мобильность детей-инвалидов.

Важной задачей инклюзивного образования является поиск наиболее эффективных путей работы с детьми-инвалидами в образовательном пространстве общеобразовательной школы. Достижение результативности обучения предполагает реализацию учебно-воспитательного процесса, опирающегося на принципы, отражающие особенности инклюзивного образования.

Как гносеологический феномен, принцип определяется в качестве основного, исходного положения теории или учения, основного правила деятельности. Понятие «принцип» трактовали В. И. Андреев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др.

Наиболее важными характеристиками этого понятия являются его обоснование как одного из исходных требований к процессу обучения, как нормы для регулирования процесса обучения (отбора содержания, логики изложения учебного материала, выбора методов, средств и форм организации учебной деятельности); как категории, представляющей нормативное положение, которое характеризует наиболее общую стратегию решения определённого класса педагогических проблем и служит системообразующим фактором развития педагогической теории и совершенствования педагогической практики.

Важнейшим принципом инклюзивного образования является принцип толерантности.

Проблема толерантности исследовалась учеными в различных аспектах. Философские и социокультурные аспекты рассматривались в исследованиях С.И. Голенкова, Ю.А. Ищенко, М.С. Каган, В.А. Лекторского, Л.В. Скворцовой; толерантность как ценность и проблемы толерантного сознания молодежи изучены И.В. Абакумовой, И.В. Крутовой, Г.В. Солдатовой, педагогическая толерантность исследовалась Г.А. Лопушнян, М.А. Перепелицыной. Эти и другие исследования позволяют акцентировать внимание на том, что толерантность в процессе инклюзивного образования является условием, необходимым для его существования.

В процессе инклюзивного образования толерантность должна быть присуща и педагогу, и учащемуся, и родителю. Как отмечает Г.А. Лопушнян, толерантность педагога определяется социальными, индивидуальными и личностными компонентами.

Проявление педагогом толерантных качеств запускает процесс толерантного реагирования (принятие решения и его осуществление на основе ценностей толерантности), элементами которого являются педагогические методы (убеждение, свободный выбор, положительный и отрицательный пример, диалогическое общение, разъяснение, нахождение компромисса, юмор и др.) и приемы (проявление внимания к личности ребенка, интерес к его проблеме, опора на гуманные чувства, доверие и др.), соответствующие принципу толерантности.

Принцип толерантности обеспечивает решение целого ряда задач, характерных именно для инклюзивного образования: разноуровневость и разнонаправленность обучения, психологизация учебно-воспитательного процесса, воспитательная направленность обучения.

Принцип толерантности призван объединить всех участников образовательного процесса и обеспечить реализацию не только обучающих, но, прежде всего, воспитательных целей образования.

Не менее важным для инклюзивного образования является принцип здоровьесбережения. Данный принцип не является новым, проблеме здоровьесбережения посвящено достаточно много исследований (М.М. Безруких, И.И. Брехман, В.М. Ирхин, И.Р. Рыбина, Н.К. Смирнов и др.), в которых рассматриваются вопросы формирования здоровьесберегающей компетентности у учащихся, влияния условий обучения на здоровье школьников, факторы, способствующие здоровьесбережению.

Между тем, в условиях инклюзивного образования данный принцип приобретает специфику, отражающую особенности условий и деятельности образовательных организаций по реализации инклюзивного образования.

Реализация принципа здоровьесбережения предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая способствует не только обеспечению комфортных в физическом аспекте условий пребывания учащихся в образовательной организации, но и позволяет проводить элементарные лечебно-профилактические мероприятия для детей-инвалидов.

Принцип социальной ответственности и активности исходит из того, что качество человеческого капитала и профессиональное развитие человека определяется не столько суммой конкретных знаний, сколько социальными навыками и мотивацией саморазвития, для формирования которых инклюзивное образование предоставляет наилучшие возможности, причем, прежде всего, для обычных школьников.

Реализация принципа социальной ответственности и активности обладает мощным нравственным потенциалом совершенствования общества в целом.

В качестве основного целевого ориентира реализации данного принципа выступает организация в школе полноценной социальной жизни, моделирование социума во всем его многообразии и выстраивание отношений внутри него всеми участниками взаимодействия.

Данным принципом регулируются не только взаимоотношения, но и процессы принятия решений, управления учебным процессом, управления образовательной организацией в целом. Очевидно, что данный принцип ориентирован не только на результаты обучения, но, прежде всего, развитие толерантных качеств у обычных школьников, что повышает их мотивацию достижения, развивает коммуникативные способности, в основе которых лежит эмпатия - свойство личности, активно формирующееся в общении с детьми-инвалидами.

Таким образом, целенаправленная реализация в педагогическом пространстве образовательной организации основных принципов инклюзивного образования (принцип толерантности, здоровьесбережения, социальной ответственности и активности) может способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса и более эффективному достижению результатов в обучении и воспитании школьников с различными образовательными потребностями.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: В 2 кн. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998.
2. Лопушнян Г.А. Подготовка педагога к толерантному разрешению педагогических ситуаций в системе повышения профессиональной квалификации. <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagoga-k-tolerantnomu-razresheniyu-pedagogicheskikh-situatsii-v-sisteme-povyshe#ixzz3VK3VNoNZ>, дата обращения 15.02.2014.
3. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке. <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-zdorovesberegayushchei-kompetentnosti-uchashchikhsya-#ixzz3VEm9rfTI>, дата обращения 15.02.2014.