



ваошему педагогическому коллективу, но и обеспечит положительную динамику работы.

АННОТАЦИЯ

В данной статье дается анализ понятия «мотивация», рассматриваются основные содержательные и процессуальные теории мотивации, внешние и внутренние факторы мотивации педагогов образовательной организации. Проведено эмпирическое исследование ведущих мотивов профессиональной деятельности педагога, перечислены основные методы диагностики преобладающего типа мотивации, на основе результатов которых руководитель может разрабатывать индивидуальные схемы мотивирования.

Ключевые слова: управление, мотивация, педагог, стимулирование персонала, профессиональная деятельность.

SUMMARY

In the article the analysis of the concept "motivation" is given, the main substantial and procedural theories of motivation, external and internal factors of motivation of teachers of the educational organization are considered. The empirical research of the leading motives of professional activity of the teacher is conducted, the main methods of diagnostics of the prevailing motivation type on the basis of which results the head can develop individual schemes of motivation are listed.

Key words: management, motivation, teacher, stimulation of personnel, professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков И. В., Шаманин Е. В. Эволюция понятия мотивация в трактовках зарубежных и отечественных ученых // Карельский научный журнал. – 2016. – № 4 (17). – С. 206–209.
2. Воробьева М. А. Формирование системы мотивации педагогических работников // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 57–61.
3. Рассадин В. В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности персонала // Труд и социальные отношения. – 2008. – № 3. – С. 53–59.
4. Савенко А. А. Формирование трехфакторной модели мотивации трудовой активно-

сти // Вестник Поволжского института управления. – 2016. – № 5. – С. 92–98.

5. Патракова Н. О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 309–312.

6. Шигапова Г. Я. Управление мотивацией персонала в образовательной организации: метод. рекомендации. – Казань: ИРО РТ, 2017. – 22 с.



В. В. Беляков

УДК 159.938-057.875

САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНТА В УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

В современном обществе информационно-коммуникационных технологий, «обществе знаний» к специалистам предъявляются новые требования, поскольку успешность социокультурных преобразований зависит от качества их профессиональной подготовки как активных участников реализации инновационной политики государства. В связи с этим основной целью, например, психолого-педагогического образования является овладение будущими педагогами способами самостоятельного приобретения знаний, а также приемами самоорганизационного построения учебно-познавательной деятельности и самоуправления ею. Наряду с этим процесс



овладения общекультурными и профессиональными компетенциями должен быть ориентирован на познавательные интересы студента, учитывать специфику аналитической направленности его интеллекта и гуманитарно-педагогический стиль мышления [4; 14; 16; 19].

Проблема, главным образом, заключается в том, что сформировавшийся тип мышления студента, поведения и деятельности в значительной степени по-прежнему остается на позиции, которую психологи называют «позицией внешнего контроля», философы и педагоги – «недостаточно субъектной», практики – «исполнительской». Эти характеристики подчеркивают в отношениях студента с окружающим миром завышенную значимость внешних факторов и незначительную роль внутренних. В связи с этим ответственность субъекта за самого себя (принятие жизненно важных решений и контроль за их исполнением) перекладывается во внешнюю среду.

В данном контексте основная задача, на решение которой направлена статья, заключается в том, чтобы обозначить концептуальные позиции и основные инновационные подходы к процессу обучения группы студентов, основанному на теории самоорганизации с включением в него рефлексивных аспектов.

Для вузовского образования в целом М. В. Кларин, опираясь на исследования А. А. Вербицкого, развил тезис о переходе от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности, которая должна разворачиваться в деловых имитационных играх, изучении конкретных ситуаций и других видах учебной работы [8; 15]. В вузовском контекстном обучении должно все больше и больше моделироваться предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. На это еще в конце XX века обратил внимание М. Ноулз, подчеркивая необходимость учета стремления студента к самостоятельности и развития у него способности к самоорганизации и развитию внутренней мотивации на основе рефлексивных процессов. В практику образования все чаще стали включаться коллективные субъекты учения (группы, команды), хотя в теории дея-

тельности они еще пока слабо представлены [6; 18]. Идеи создания коллективного опыта профессиональной деятельности относятся к традициям философии прагматизма, идеям Дж. Дьюи и Ч. Пирса о порождении нового знания в процессе смоделированного взаимодействия.

Современное педагогическое образование сегодня призвано по-новому осмыслить себя в окружающем мире: свое место, роль, позицию, содержание и способы существования. Требуется фундаментального разрешения принцип дополнительности во взаимоотношениях отдельного субъекта с коллективным субъектом (группой), с глобализирующей образовательной средой, процесс овладения субъектом «планетарной» моделью добывания и структурирования информации для ее продуктивного освоения при помощи механизмов самоопределения и саморазвития личности на основе рефлексивных процессов [7; 9; 10; 11].

Общеизвестно, что та или иная учебная задача, поставленная перед обучающимися, понимается в дидактике как предписание к учебному действию, в котором содержатся все необходимые сведения для построения действия и достижения намеченной цели [4; 6; 10]. Понимание такой учебной задачи студентами должно включать в себя следующие процессы:

1. Построение образа того, что выражено в ее содержании.
2. Фиксация затруднения в построении образа.
3. Рефлексия понимания сущности задачи через свой собственный практический опыт и привлечение категорий и понятий, усвоенных по данной теме.
4. Рефлексия понимания через использование средств теории деятельности и мышления (что и как нужно сделать в учебном действии).
5. Коррекция применения понятий теории деятельности и мышления в процессе понимания задачи.
6. Коррекция результатов понимания.

Выход в такой тип совместного существования студентов и преподавателей, как нам



представляется, наиболее успешно может осуществляться с помощью организационно-деятельностных (ОДИ) и организационно-мыслительных (ОМИ) игр [1; 6]. При этом участники игры рассматриваются как принадлежащие исходной практике и имеют иные интересы, чем простое совершенствование языка теории деятельности. Они ждут разрешения своих затруднений и, в конечном счете, получают это, но усиленные способностью *критериально рефлексировать* эти затруднения [11].

Иными словами, вместо простой фиксации затруднений и попыток их снятия путем авторитарно-начетнической перестройки способов деятельности, преподаватели ставят студентов в условия, при которых от них требуется осознание неслучайности смыслов, закономерностей, касающихся этих затруднений, создают оптимальные возможности для овладения мыслепостроенческим и самоорганизационным искусством, подготавливая тем самым его к овладению механизмом самоопределения и саморазвития.

Наиболее выигрышным, с нашей точки зрения, концентрированным вариантом выражения изложенной позиции, является процедура использования в образовательном процессе модели выпускника вуза, в соответствии с реализуемой программой подготовки [13; 15; 16]. Оказавшись в ситуации перманентного преодоления затруднений, имеющих комплексный характер, студент под руководством преподавателя должен подготовить некий целостный образовательный конструкт, отражающий процесс и результаты прихода к вышеописанным способностям с опорой на практику своей деятельности.

Представим более системно и последовательно логику процедуры преодоления студентом затруднений, которая и будет отражать процесс построения его *самоорганизуемой деятельности*. Она предполагает ответы (во внутреннем плане) на нижеследующие вопросы.

1. Каковы причины моих затруднений на стадии начала работы?

2. Какие требования необходимо выполнить, чтобы работа была успешно завершена?

3. Какие интеллектуальные средства и способности будут мною применяться?

4. Как я буду рефлексировать свои действия и привлекать для этих процедур «Другого» (преподавателя, сокурсника)?

5. Что выступит в роли критериального обеспечения рефлексивных процессов (категории и понятия современной дидактики, теории деятельности, уровень развития тех или иных способностей и т. д.).

6. На основе каких критериев будет оцениваться моя работа в целом?

Взаимодействие преподавателя и студента в этом случае представляет собой согласованную, совместную (кооперативную) деятельность, в которой каждый из них выполняет свои функции [3; 12].

Рассмотрим процедуру этого взаимодействия на основе разработанной нами модели. Функции рефлексии в этой модели связаны с возникновением затруднений по поводу осуществления процедур критики. Рефлексия может происходить во внутреннем плане студента или за счет вовлечения в обсуждение «других» [3; 7; 9]. В самоорганизации и самоуправлении наиболее типичен первый вариант, но он напрямую зависит от индивидуального опыта и уровня подготовки студента и т. д. При этом остро встает вопрос об использовании преимуществ коммуникативных форм рефлексии в самоорганизации и самоуправлении. Для этого необходимо прояснить, как минимум, две позиции.

1. Какие критерии положить в основу организованной коммуникации, чтобы посредством критики прийти к реконструкции причин затруднений наиболее быстрым и существенным способом?

2. Как сделать коммуникацию механизмом самоорганизации и самоуправления?

Ответы на все эти вопросы предлагает заявленная нами модель, включающая в себя пять этапов ее реализации.

1. Так как рефлексировать редко пользуется возможностью вовлечения «другого» в выявление причин своих затруднений, то преподаватель дополняет данную рефлексивную рефлексией в коммуникации. Для этого он



предлагает рефлексировавшему сделать сообщение о результатах своей рефлексии. Вопросы на понимание и несогласие со стороны других студентов заставляют выступающего задуматься об относительности своего мнения и о том, что могут быть и другие результаты рефлексии.

2. Исходя из зависимости результатов рефлексии от процесса рефлексирования, требуется обсудить вопрос – как осуществлять рефлексию, какие существуют для этого способы. Отвечая на него, рефлексировавший выслушивает альтернативные варианты по содержанию его сообщения, а также рекомендации по реконструированию процесса рефлексирования. Нахождение «ошибок» рефлексирования и приход к более совершенному способу рефлексии создают картину целостности процедур рефлексии и коммуникации.

3. Если процесс перехода с объекта и предмета рефлексии к способу рефлексирования предполагает акцентировку на более точное понимание содержания и способа деятельности, то тогда рефлексивная процедура становится содержательной.

4. Проговаривание результатов рефлексии ставит рефлексировавшего в условия подчинения требованиям мыслительного процесса и коммуникации. К выявлению ошибок в рефлексии легче подойти, используя логику систематического уточнения:

- если ход рассуждения и его содержание соответствуют логике уточнения, о чем говорит выступающий, то оно движется только вперед;

- последующее содержание уточняет предыдущие и синтезирует их. Каждый раз четко констатируется, что становится условием дальнейшего уточнения;

- если содержание не соответствует логике уточнения выше сказанного, то это требует возврата к точке, где произошло отклонение.

5. Выявление точек «перелома» в содержании и нахождение в этих точках «ошибок» в деятельности формирует механизм самоорганизации и самоуправления выступающе-

го, так как он подчиняет ход рефлексии той форме, которая им заимствуется из коммуникации с участием других студентов. Критика со стороны других студентов постепенно превращается для выступающего в самокритику, в процедуры самостоятельного поиска точек «перелома» и провалов в мышлении и содержании деятельности по критериям организации коммуникации, критериям логикомыслительным, соответствующим требованиям логики уточнения [1; 5].

Потребность в изменении студента напрямую связана с социальным заказом на его подготовку к деятельности в современных условиях глобального образования и отсутствием у него требуемых деятельностных способностей [2; 8; 11]. Однако вполне возможны случаи, когда субъект сам для себя отмечает потребность в своем изменении, изменении своих способностей.

Но для этого он должен столкнуться с существенными затруднениями в своей практической деятельности, войти к ней в рефлексивное отношение, выявить причины затруднений и обнаружить в качестве одной из них отсутствие у себя способностей для преодоления данных затруднений, прийти, наконец, к убеждению, что наличные способности могут быть преобразованы в требуемом направлении. Но проблема как раз и заключается в том, что эти процессы подготовки студента к такой ситуации продолжают сегодня протекать у преподавателя стихийно, и требуется специальная методологическая организация опыта такой рефлексии и процедур критики, роль которой должна выполнить система высшего образования [11].

В построении деятельности обучения как кооперативной системы деятельности исходным звеном выступает кооперация деятельности преподавателя и студента. Она сначала предстает как особое пространство для двух согласованных деятельностей с соответствующими требованиями к каждой из них, и лишь затем эта кооперация как пространство деятельности заменяется реальными участниками [12; 17].

В зависимости от типа заполнения, это будет либо *обучение*, либо *самообучение*. В



последнем случае оба места в пространстве «заполняются» одним человеком – студентом. Одновременно он должен знать требования, предъявляемые ему преподавателем, принимать их, что соответствует общему процессу вхождения в деятельность [13].

Таким образом, в нашем представлении, *учение* есть та деятельность, продуктом которой выступает развитие способностей и культуры мышления студента. *Обучающая же деятельность* связана с управленческим воздействием на учение со стороны преподавателя.

Как и во всяком управлении, преподаватель предлагает студенту ту или иную систему задач и заданий, контролирует правильность их выполнения, своевременно корректируя его деятельность. Однако в качестве критериев правильности решения выступает не ход выполнения заданий, имеющих мыслительный и деятельностный характер, а процессы изменения и самоизменения студента. Для контроля и коррекции процесса учения требуется рефлексия и процедуры критики в ходе выполнения заданий. Поэтому структура учебного процесса должна предполагать диагностику исходного состояния способностей студента, его наличных знаний.

В процессе учебно-познавательной деятельности студент находится в рамках *двух логик своего существования*. С одной стороны, он принимает предложенные преподавателем деятельностные и мыслительные задания, подчиняется критериям и способам их применения, представляя его самого в качестве носителя социальных критериев. В этом случае студент оказывается «во власти» предмета изучения, овладения им.

Другими словами, то, что ему необходимо понять, изучить, чем предстоит овладеть первоначально выступает как такое пространство, которое заполняется им при помощи преподавателя и при полном доверии к нему. Студент по сути своей готов делать все, что ему предложит преподаватель. Последний превращает эту формальную готовность в конкретную, содержательную. *Самоорганизация и самоопределение студента пока свернуты до пределов готовности преподавателя.*

С другой стороны, студент удовлетворяет свои потребности, в том числе и познавательные, но с опорой на свои наличные знания и опыт практической деятельности. Он сам обладает определенными критериями значимости своих действий, знаний, умений, следовательно, *его самоопределение становится развернутым* и включает в себя полный цикл процессов сопоставления содержания своих потребностей с тем содержанием, которое предлагается преподавателем [14].

Таким образом, построение образовательного процесса на основе предлагаемых нами концептуальных положений, подходов и рассмотренной модели, прошедшей успешную апробацию, все больше и больше убеждает в очевидности того факта, что сама теория деятельности в целом, а также теория образования взрослых, построенная на основе синергетической методологии, вообще какая-либо концепция деятельности, категориально-понятийная версия деятельности должны быть не только суммой знаний о деятельности, а, прежде всего, *системой средств практического построения самоорганизуемой деятельности*. Во многом именно в высшем образовании, как мы полагаем, потребность в теоретико-деятельностных представлениях, их инструментальности является сегодня особенно очевидной и насущной.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются концептуальные позиции и основные инновационные подходы к процессу обучения студентов, основанные на теории самоорганизации с включением в нее рефлексивных аспектов с целью полноценного овладения ими самоорганизационной и самоуправляемой деятельностью в процессе учения. Отмечается, что выход в процесс совместного взаимодействия студентов и преподавателей наиболее успешно может осуществляться с помощью организационно-деятельностных и организационно-мыслительных игр, семинаров и дискуссий.

Ключевые слова: учебная задача, самоорганизация и самоуправление в познавательной деятельности студентов, критериальная рефлексия, затруднения комплексного харак-



тера, взаимодействие преподавателя и студента в рефлексивных процессах.

SUMMARY

The article deals with the conceptual positions and the main innovative approaches to the student learning process, based on the theory of self-organization with the inclusion of reflexive aspects in it with the goal of fully mastering self-organizing and self-governing activities in the learning process. It is noted that access to the process of joint interaction between students and teachers can be most successfully carried out with the help of organizational-activity and organizational-mental games, seminars and discussions.

Key words: learning task, self-organization and self-management in students' cognitive activity, criteria-based reflection, difficulties of a complex nature, interaction between a teacher and a student in reflexive processes.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 529 с.
2. Артамонова Е. И., Ставрук М. А. Академическая мобильность как средство интеграции российских вузов в мировую систему высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 11–20.
3. Ахмеров Р. А. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 25–34.
4. Блинов Г. Н., Криштофик И. С. Построение современных дидактических систем: проблема и постановка задачи // Коллективный способ обучения. – 2015. – № 15. – С. 8–20.
5. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 23–31.
6. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 198 с.
7. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – № 2. – 1988. – С. 19–27.
8. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 302 с.
9. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии. – М.: Эгвес, 1996. – 205 с.
10. Гранин Ю. Д. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 112–116.
11. Доманский Е. В. Рефлексивное обучение в подготовке преподавателя // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 74–79.
12. Евдокимова Е. Г. Личность в образовательном пространстве. – Саратов, 2000. – 203 с.
13. Зборовский Е. Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России, 2003. – № 5. – С. 25–33.
14. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – Т. 9. – № 3. – С. 5–11.
15. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
16. Мельникова Д. Ю. Становление личности профессионала как предмет научного познания // Инновации в образовании, 2010. – № 6. – С. 69–76.
17. Митькин А. А. Системный детерминизм: синергетические и психологические аспекты. Идея системности в современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 184 с.
18. Серкин В. П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельности субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 93–111.
19. Сергеев Н. К. Педагогическое образование: в поисках новой модели, адекватной времени // Ректор вуза. – 2010. – № 2. – С. 54–62.

