

**РОДИОНОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА**

*к. пс. н., доцент кафедры общей и дифференциальной психологии*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

**АННОТАЦИЯ:** В статье рассматриваются проблемы формирования познавательной и профессиональной мотивации студентов в условиях непрерывного образования. Особое внимание уделяется актуализации личностного потенциала студентов, а также логике построения познавательной деятельности (АОС, алгоритмизация познавательного процесса и т. п.).

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная мотивация, познавательная деятельность, «фактологические» шпаргалки, мыслительная деятельность, ситуация успеха, справочно-консультирующая система, учебная деятельность

Формирование активной профессиональной позиции студентов, актуализация интеллектуального потенциала, формирование культуры мышления, создание ситуации успеха рассматриваются сегодня как ведущие педагогические условия успешной адаптации студентов в системе непрерывного профессионального образования.

В теории воспитания условия рассматриваются как среда, в которой протекают те или иные педагогические процессы. Рассматривая генезис мотивации учебной деятельности ребенка, В.Д. Шадриков определяет условия как создание ситуации активности, основу побуждения человека к действию. «Не имея возможности побудить человека к действию словом, взрослый создает условия, соответствующие потребностям ребенка в текущий момент жизни» (6, с. 68). Оценивая связанные с учебной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности, ученик, учитывая свои способности, а также условия деятельности, решает принять или не принять учебную деятельность. Принятие деятельности порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает конкретную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности.

В нашем исследовании мы рассматриваем условия как совокупность обстоятельств, способствующих формированию познавательной мотивации и профессиональной направленности студентов вузов. К таким условиям мы отнесли:

- внедрение авторской индивидуально-ориентированной программы сопровождения профессиональной адаптации студентов вузов, активность позиции студентов, обеспечивающей позитивный образ «Я» через ситуацию успеха;
- упреждение трудностей формирования познавательной мотивации и профессиональной направленности студентов в системе «школа-колледж-вуз-производство».

Реализация выделенных условий наиболее эффективна методами Личностно-ориентированного

образования, основной процессуальной характеристикой которого является учебная ситуация, которая актуализирует, делает востребованными личностные функции студентов. Мы определили основные приемы организации личностно-ориентированного учебного процесса, в основе которого выделяются пять последовательных элементов, задающих его целостность:

1. Цель (мотив).
2. Способ (средство, план).
3. Исполнение (реализация).
4. Контроль.
5. Оценка.

Следует сказать, что эти пять элементов присущи любой деятельности, не только учебной. В идеале, если субъект (в нашем случае студент вуза) умеет определять содержание каждого из пяти элементов, то его деятельность носит целостный и активный характер, он является его субъектом, хозяином, владельцем в полной мере, что значительно облегчает процесс адаптации к условиям непрерывного обучения. Если же какие-то из элементов студенту не принадлежат, а задаются преподавателями, то его деятельность носит пассивный, вынужденно частичный характер. Тогда либо студент ищет компенсации в другой, более целостной деятельности (отдых, хобби, развлечения, компания друзей и т.п.), либо подменяет истинные цели этой деятельности его устраивающими, но мнимыми. Студент начинает искать способы не столько выполнения учебной деятельности, сколько уклонения от нее, продолжая пребывать в ней самой. Это ведет к появлению трудностей в обучении, снижению личностного потенциала студентов, профессиональной мотивации. Прямым следствием этого является увеличение пропусков занятий, уход в другое учебное заведение и т. п.

Студент, поступивший в вуз, не может подключить к работе сразу все элементы учебной деятельности. Учитывая эту особенность, на первом этапе мы закрепили за ним только звено исполнения, а элементы цели, способа, контроля и оценки закре-

пили за преподавателями. Как показывает опыт, первых двух месяцев обучения студенту бывает достаточно для поддержания мотивации обучения и протекания успешной адаптации. В процессе работы мы отметили, что по мере расширения учебных возможностей студентов изменяется и мотивация учения.

Владение этими четырьмя элементами учебной деятельности мы проверяли на специальном «экзамене», форма которого была следующей. Студенту предлагается освоить неизвестную тему и выполнить определенные задания по ней, имея в своем распоряжении необходимые источники информации: учебники, справочники, задачки и др. Он должен ответить на ряд теоретических вопросов и решить учебные задачи одним-двумя способами.

Успешность сдачи такого «экзамена» будет свидетельствовать о сформированности учебной деятельности – с одной стороны, и о наличии средств удовлетворения потребности в самообразовании – с другой.

Последовательная передача студенту элементов учебной деятельности на первом этапе обучения имеет свою логику и последовательность, к описанию которых мы и переходим.

Итак, первым элементом учебной деятельности, которым овладевает студент на первом этапе обучения в вузе, являются исполнительские, технические действия. По мере овладения ими студенту может предлагаться овладение следующим действием – действием контроля.

На данном этапе в процессе активизации навыков контроля мы опирались на три уровня развития контролирующего действия:

1. Внешний контроль над деятельностью студента, осуществляемый преподавателем.
2. Взаимный контроль студентов над деятельностью друг друга.
3. Самоконтроль, при котором внешний контролер уже не нужен.

Взаимный контроль на занятиях удобен для использования в коллективной учебной деятельности в парах сменного состава. Групповая работа студентов естественно использует их потребность в группировании. Наибольшую популярность среди студентов получили методы работы, направленные на развитие функций взаимного контроля, – совместное выполнение домашнего задания, создание творческой группы по решению проблемного вопроса, составлению тезауруса и т.п.

Следующие действия, передаваемые студенту, – это оценка и поиск способов усвоения материала и решения задач.

Как известно, существует три вида оценки:

1. Личностная оценка, когда оцениваются продвижения студента по отношению к среднему уровню знаний, навыков и мышления.
2. Сопоставительная оценка, когда студенты сравниваются между собой.
3. Нормативная оценка, когда оценки студента оцениваются относительно некоторой безличной нормы выполнения задания.

Основной вид оценивания – личностная оценка. Она уместна всегда, особенно в ходе изучения

материала.

Относительно сопоставительных оценок следует сказать, что нежелательно, чтобы их субъектом, источником был преподаватель. Они всегда стимулируют мотивы конкуренции. Вместе с тем последние существуют независимо от того, как мы к ним относимся. Нежелательно, чтобы в мотивы конкуренции, уже реально существующие в группе, вмешивался голос и вес преподавателя. Уместно, чтобы эти оценки носили косвенный характер, что возможно, например, в открытой «Таблице учета усвоения дисциплины», предложенной Л.М. Фридманом (1992), об адаптированной методике работы с которой мы скажем ниже.

Нормативные оценки целесообразно использовать не так часто – 1-2 раза за тему – в ходе выполнения письменных контрольных блоков по теме. Такие контрольные блоки мы проводили в течение всей пары (90 минут), чтобы обеспечить нормальные условия для студентов с низким темпом работы. Мы несколько видоизменили требования к составу заданий подобной тематической контрольной работы, а именно – в ее состав включаются задания только по данной теме. Сама тема при этом разбивается на последовательные элементы (единицы усвоения) так, что каждому элементу темы соответствуют одно-два задания.

В обычных контрольных блоках предлагаются задания из разных тем, что затрудняет общую оценку. Если студент выполнил какие-то задания и не выполнил другие, то итоговая «тройка» только затуманивает тот факт, что какие-то темы студент усвоил на «отлично», а какие-то на «неудовлетворительно».

Результаты тематического контрольного блока заносятся в «Таблицу учета усвоения дисциплины», которая разрабатывается преподавателем и имеется в каждой аудитории. С таблицей идет работа в процессе всего изучения темы: в первом столбце указываются фамилии студентов, сверху по горизонтали указаны все элементы темы (информационные блоки, преобразования и т. д.). После первого контрольного блока по теме все усвоенные элементы темы заштриховываются, и студент видит, какие элементы темы для него остаются неразработанными, не усвоенными. При их проработке студенты могут ответить на контрольные задания не преподавателю, а студентам, которые первые справились со всеми элементами темы. Им преподаватель как бы делегирует право принимать зачеты. Опыт показал, что целесообразно, прежде всего, направлять к ним студентов, не сделавших всего одно или два задания. С остальными проводится дополнительная работа в малых группах смешанного по успеваемости состава, в которой участвует и преподаватель, или на консультациях.

Таблица дает наглядный материал для сопоставительных оценок, но это внутренние выводы, которые может делать (или не делать) каждый студент, а преподаватель как бы не участвует в этом сопоставлении студентов по успешности. Данную технику тематического учета и контроля целесообразно использовать сразу же на первых курсах обучения, поскольку она явно направлена на акти-

визацию взаимодействия между студентами, что способствует развитию социальной активности как одной из составляющих активационно-деятельностного критерия профессиональной мотивации.

При таком способе контроля происходит перенос центра тяжести при оценивании с личности студента на выполнение им определенной работы.

Параллельно с овладением действия оценивания идет осознание различных способов достижения учебной цели. Вместе с тем работа по осознанию различных способов действия с учебным материалом лучше всего иллюстрируется примерами индивидуальной работы со студентами.

К одной из форм такой работы мы относим написание шпаргалок. Целесообразность использования такого альтернативного способа объясняется тем, что при запоминании объемного фактологического материала студенты создают шпаргалки, и поскольку эта деятельность носит запретный характер, студенты не стремятся сделать шпаргалку «красивой». Более того, они делают ее как можно более маленькой и незаметной. Сточки зрения дезавтоматизации умственных навыков по отношению к конкретному материалу надо делать как раз наоборот.

Мы рекомендовали легализовать написание подобных «фактологических» шпаргалок. При этом каждую шпаргалку делать на отдельном листе, а не в тетради, раскрашивать ее в разные цвета, стремиться сделать аккуратной и красивой, используя схемы и таблицы. Парадокс состоит в том, что к моменту обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях студенты уже не верят в то, что можно усвоить нечто без усилий. Постоянная неуспешность в учебной деятельности порождает неприятие усилий вообще, что на бытовом языке называется «ленью». С помощью шпаргалок точка приложения усилия смещается на заведомо «легкую» деятельность, тем самым позволяя студенту приобрести очень важный жизненный опыт легкого усвоения «трудного» и повысить уверенность в процессе обучения. Этот опыт не только обеспечивает успешное протекание процесса адаптации, но и способствует повышению качества усвоения материала, что является затруднительным в первые дни обучения, поэтому обычно и наблюдается снижение качественной успеваемости по сравнению со средним баллом аттестата средней школы. Конечно, эта техника работает только в случае, если шпаргалка содержит схематизированный материал, а не представляет собой переписанные фразы из учебника.

Данная технология успешно применяется нами со студентами, испытывавшими отрицательный опыт при запоминании учебного материала, сталкивающимися с ситуациями типа «читал много раз, но все забыл». Она может также использоваться при необходимости усвоить большой объем материала за короткий срок, например, во время сессии.

Возможности шпаргалки намного шире, чем организация запоминания слабоструктурированного материала. Известно, что специальное использование шпаргалок («опорных сигналов») является одним из фундаментов системы В.Ф. Шаталова.

Отметим функции шпаргалки, в полной мере обеспечивающие реализацию эмоционального и когнитивного критериев адаптации.

1. Шпаргалка (или концентрация учебной информации в крупных блоках) помогает не только организовать запоминание, но и тренировать интеллектуальные операции анализа и синтеза, в силу чего целесообразно поручать ее составление по теме или группе тем студентам, например, в качестве домашнего задания после изучения темы или раздела. Далее в ходе коллективного обсуждения достоинств и недостатков всех предъявленных шпаргалок, выработывается общая шпаргалка, удовлетворяющая всех.

2. Исторически шпаргалка существует столько же времени, сколько вообще существует учение как особая деятельность. Она, как и устная подсказка, традиционно относится к запрещенным учебным действиям. Ее запретность связана с тем, что преподаватель в своей контролирующей деятельности делает упор на память студентов, а не на контроль их мышления. Объясняется это тем, что преподавателю легче контролировать память студента, чем его мыслительный процесс. Если же основную цель видеть в развитии мышления, то тогда использование вспомогательных средств организации памяти через шпаргалку или подсказку может перестать быть запретным. Это гораздо продуктивнее, чем тратить усилия на борьбу с ними.

Главным для преподавателя должно быть доведение студентами мыслительного действия до конца, его завершение. Если же студент в ходе построения ответа или рассуждения очень боится что-то забыть, то его усилия будут направлены на удержание механических сведений, а не на построение связанного рассуждения.

3. Обычно в состав шпаргалки входит ограниченное количество объектов усвоения (понятий, фактов, формул) и связей между ними. Тем самым она обеспечивает студенту положение субъекта, владельца этих объектов. Ведь быть хозяином ограниченного количества объектов легче, чем неограниченного (как в линейно развернутом учебном тексте).

Шпаргалка всегда выступает в роли заместителя обычного учебного текста. Поэтому она особенно уместна в тех случаях, когда исходный учебный текст не слишком удачен и имеет существенные недостатки с точки зрения педагога. При схематизации учебного текста можно использовать, в частности, табличную форму, составление контрольных вопросов, по которым можно судить об усвоении текста другим студентами. Тем самым студенту временно делегируется роль методиста, диктанта, составляющего учебный текст по контролю усвоения, что способствует активизации учебной функции.

Указанные приемы позволяют оптимизировать учебный процесс, создавая ситуации успеха, что особенно необходимо на первых этапах обучения в вузе и во время стрессовых ситуаций (сессия, экзамены, начало учебного года).

Эффективному формированию профессиональной мотивации студентов способствуют адаптивные обучающие системы, построенные на раз-

личных технических и программных средствах.

В зависимости от характера учебных занятий, на обеспечение которых ориентирована адаптивная обучающая система, мы выделяем следующие системы: лекторские, ассистентские, репетиторские и справочно-консультирующие.

Лекторская система представляет традиционную адаптивную обучающую систему и имитирует лекционную форму обучения, предоставляя студенту знания о предметной области, объединенные на основе жесткого плана. Контроль основывается на тестировании студентов путем сравнения ответов с заранее подготовленными эталонами. Это формирует систему восприятия материала.

Ассистентская система создает благоприятную среду обучения, когда учебный материал о предметной области отсутствует, путем предоставления необходимой информации в виде сообщений – ссылок на бумажные материалы или другие информационные системы. Примером реализации такой системы в учебной деятельности является создание творческих рабочих групп студентов с первых и старших курсов, работающих над одной проблемой.

Репетиторская система приближается к интеллектуальной адаптивной обучающей системе. При этом обучение ведется индивидуально, с наибольшей адаптацией к студенту. Организационная структура занятия позволяет увеличить время самостоятельной работы студентов. На каждом занятии преподаватель дает какие-либо знания, а затем работает в индивидуальном режиме (управляет самостоятельной работой, осуществляет включенный в самостоятельную работу контроль и работает индивидуально, посредством репетиторства). Часто репетиторами являются студенты старших курсов.

Справочно-консультирующая система предназначена для выдач справок и консультаций по конкретно сформулированным вопросам, как правило, предметной области. Формой реализации такой системы служат электронные учебники и пособия.

В условиях АОС обучение – это не только сообщение новой информации с помощью активных методик, но и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам

исследовательской деятельности, умению добывать знания. Основным признаком АОС является резкое увеличение времени самостоятельной работы на занятии и, как следствие этого, нормализация загруженности студентов самостоятельной домашней работой.

Формированию профессиональной мотивации студентов способствуют постоянно муссируемые вопросы будущего трудоустройства. Если студент уверен в дальнейшем трудоустройстве, он значительно быстрее приспосабливается к условиям обучения по своей специальности, опираясь на мотивацию получения данной профессии. С этой целью постоянно изучается и оценивается рынок труда. Активно выявляются места возможного трудоустройства и ведется соответствующая работа с руководителями предприятий, фирм, учреждений.

Развитием этого подхода к обеспечению трудоустройства выпускников является обучение студентов по индивидуальной учебной траектории. С некоторыми предприятиями, учреждениями, институтами, фирмами (заказчиком) заключается договор о направлении к ним на работу наших выпускников, формируется соответствующая по количеству студентов группа, и вуз совместно с заказчиком формирует пакет программ дополнительных курсов, необходимых для освоения проблематики заказчика. Таким образом, происходит взаимовыгодный процесс: выпускники университета получают практически гарантированное трудоустройство, а заказчик – молодых специалистов, достаточно свободно ориентирующихся в его проблематике. Это особенно важно, так как современные экономические условия требуют ориентацию подготовки специалистов для очень быстрого включения (адаптации) в профессиональную деятельность.

Таким образом, процесс формирования познавательной мотивации и профессиональной направленности студентов вузов опирается на личностно-ориентированные технологии обучения, и реализуется с помощью педагогических условий, направленных на актуализацию личностного потенциала студентов, создание индивидуально-ориентированных программ обучения для каждого студента.

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. *Григорова В.А.* К проблеме адаптации первокурсников к условиям обучения: тезисы INTERNET-конференции «Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в период адаптации студентов в период обучения в высшей школе». БГГУ, 2002. С. 23-28.
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных процессов. М.: Педагогика, 1982. 423 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
5. *Сериков В.В.* Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16-21.
6. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2003. 136 с.
7. *Bios P.* The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*. 22. (1967) 162. 186 p.

Родионова Е.А. Формирование познавательной мотивации и профессиональной направленности студентов вузов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2006. Т. 6. № 1. - С. 20-23.