

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

к.пс.н., Бакунович М.Ф.

к.пс.н., Полещук Ю.А., Беларусь, Минск

Современному выпускнику вуза для успешной конкуренции на рынке труда необходимо не только владеть профессиональными компетенциями, но и быть субъектом собственного профессионального развития. Это предполагает сформированную профессиональную направленность и такой ее компонент как учебная мотивация.

Проблема профессиональной направленности нашла свое отражение в психолого-педагогических исследованиях. Среди них особую значимость представляют работы Б.Г.Ананьева, Ф.И.Иващенко, Е.А.Климова, Б.Ф.Ломова, В.Д.Шадрикова, описывающие профессионализацию как целостный, непрерывный процесс.

В отечественной психологии профессиональная направленность определяется через отношения (Т.П.Маралова), интересы (С.П.Крягжде, М.И.Дьяченко), интересы и склонности (Н.В.Кузьмина), мотивы (Е.М.Никиреев, Н.Ю.Ткачева), установку (А.С.Ткаченко, С.Е.Залеская), потребности, установки, интересы, цели, склонности, убеждения (А.П.Сейтешев).

В нашем исследовании профессиональная направленность рассматривается как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [Полещук Ю.А., 2001]. Поскольку мотивационная оставляющая является доминантой в структуре направленности, нами был сделан акцент на данном компоненте.

Основы научного понимания и изучения мотивации были заложены в трудах Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.И.Леонтьева, В.Н.Мясищева, Л.И.Божович, В.Г.Асеева и др. Мотивация определяет активность личности, объединяя аффективные и когнитивные процессы в единое целое.

Эффективность учебной деятельности в вузе, по мнению исследователей, во многом определяется характеристиками мотивации студентов (Р.Р.Бибрих, В.Г.Леонтьев, В.Т.Лисовский и др.). Содержание мотивов характеризует субъективную значимость учения для студента.

Цель данного исследования – проанализировать эффективность коррекционной программы, представляющей собой систему учебно- и профессионально-ориентированных заданий, направленных на развитие у студентов мотивации учебной деятельности [Бакунович М.Ф., 2001].

Всего в исследовании приняли участие 85 студентов 1-2 курсов, обучающихся в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (БГПУ). Изучение мотивации учебной деятельности осуществлялось с помощью «прямого метода», основанного на когнитивных репрезентациях. Анализ исследований свидетельствует о наличии у данного метода как позитивных, так и спорных сторон [Бибрих Р.Р., 1987; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., 1990]. Однако специфика изучаемой деятельности, содержание исследовательских задач определили выбор данного метода и соответствующей методики для выявления доминирующих мотивов в иерархии мотивов учебной деятельности, а также их осознания. В эксперименте студентам предлагалось развернуто ответить на вопрос «Почему я учусь в БГПУ на факультете русской филологии?» («Чаму я вучусь у БДПУ на факультэце беларускай філалогіі?»). Данный вопрос относится к категории открытых вопросов, преимущество которых заключается в свободном выражении мнений. Респонденты имели возможность проявить свою индивидуальность, высказать субъективно значимые суждения о причинах выбора профессии и осуществления учебной деятельности. Особое внимание было обращено на наличие в ответах респондентов осознания обозначенных мотивов: упоминание

индивидуально-психологических особенностей, качеств, свойств, опыта работы по предлагаемой профессии или специальности, анализ предстоящей профессиональной деятельности, своей пригодности к ней.

С целью обеспечения объективности полученных данных в экспериментальной программе участвовал один и тот же состав испытуемых (30 студентов 1 курса, 11 студентов 2 курса факультета белорусской и русской филологии БГПУ). Одновременно наблюдение проводилось и в контрольной группе с целью сравнительного анализа показателей контрольной и экспериментальной групп до и после коррекционной работы (32 студента 1 курса, 12 студентов 2 курса факультета белорусской и русской филологии БГПУ). При проведении экспериментальной программы особое внимание обращалось на исходную однородность групп как по составу, так и по содержанию проводимой работы.

Программа развития мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза включала задачи, упражнения, учебные и проблемные ситуации, микропрактикумы, решение которых способствовало изменениям в характеристиках мотивации студентов. В ней творчески использовались отдельные приемы и методы, которые применяются для развития мотивации учебной деятельности, для обучения самоанализу.

Проведение коррекционной работы осуществлялось поэтапно. Сначала корректировались и развивались отдельные умения. Основное внимание было уделено развитию умения анализировать и аргументировать мотивы выбора профессии и специальности, мотивы учебной деятельности. Курс коррекции был рассчитан на 12 занятий, продолжительность каждого – один академический час. На всем протяжении экспериментальной программы использовались элементы тренинга. Это позволило создать атмосферу доверия, усилить уверенность участников в собственных силах, что способствовало развитию указанных умений.

Первоначально элементы экспериментальной программы апробировались во время семинарских и лабораторно-практических занятий. Предполагалось,

что данный вариант имеет ряд преимуществ, в частности, позволяет экономить внеучебное время студентов, имеет узкие временные рамки, не требует затраты усилий на организацию дополнительных занятий. Однако подобный способ применения обнаружил низкую эффективность и продуктивность, вызванную, очевидно, большим количественным составом групп, узкими временными рамками, различной итоговой направленностью участников. Поэтому окончательный вариант осуществлялся вне семинарских и лабораторно-практических занятий. Отбор осуществлялся на основе личного желания участников. Каждая малая группа (от 4 до 11 человек) включала студентов одной учебной группы, что способствовало естественному ходу процесса коррекции.

Сравнительный анализ данных студентов контрольной и экспериментальной групп показал значительные изменения в количественных и качественных характеристиках мотивов у студентов экспериментальной группы:

1. Удельный вес учебных мотивов увеличился с 66,5% до 89,8% ($p \leq 0,01$); удельный вес мотивов, не связанных с содержанием учебной и профессиональной деятельности снизился с 33,5% до 10,2% ($p \leq 0,01$). Зафиксировано сохранение содержания доминирующих мотивов у 56,0% испытуемых. Сущность доминирующих мотивов изменилась у 44,0% испытуемых.
2. Доминирующее положение сохраняют мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной и профессиональной деятельности. Качественный состав мотивов обогащается за счет усиления дифференциации и конкретизации общих мотивов в контексте вуза и факультета. Зафиксировано наличие соподчинения мотивов, увеличение взаимосвязи между содержанием доминирующих мотивов и содержанием учебной и профессиональной деятельности.
3. Возрастание числа учебных и профессиональных мотивов у студентов происходит, главным образом, за счет увеличения осознания ими значимости учебной и профессиональной деятельности.

Опыт проведения программы показал значительную заинтересованность студентов, их готовность работать на занятиях подобной направленности. Указанный путь формирования мотивации призван способствовать грамотному личностному и профессиональному развитию будущих педагогов.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹²

Болтунова С.В., Россия, Ульяновск

Особенности модернизации отечественного профессионального образования, обусловленной глобальными процессами, требованиями отечественного рынка труда и современными реалиями профессионального функционирования выпускников, определяются сложным взаимодействием объективных и субъективных факторов. Если в числе объективно-задаваемых на первый план выходят стандарты образовательной деятельности, устанавливаемые профильными Министерствами, то в числе субъективных особое значение приобретает система индивидуальных приоритетов преподавателей в их профессиональной практике, их убеждения о приоритетности определенных целей и задач профессионально-педагогической деятельности, средств (методов, способов, форм), обеспечивающих их достижение. От этой системы приоритетов, которая может трактоваться как индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя (ИПДК), зависят содержание индивидуальной преподавательской деятельности, критерии самооценки ее результатов, стремление преподавателя к самосовершенствованию в определенных аспектах своей деятельности. Выступая системным элементом более

¹² Исследование выполнено в рамках проекта, поддержанного грантом РГНФ №14-06-00249

крупного образования – профессионально-педагогической концепции – она тесно связана (и взаимоопосредована) с другим системным элементом – профессиональной Я-концепцией преподавателя. Однако, если профессионально-педагогической Я-концепции посвящен широкий круг психолого-педагогических исследований, в которых получен большой объем практически значимых результатов и предложены методы ее диагностики, то сущностные, структурно-содержательные характеристики индивидуальной профессионально-деятельностной концепции (прежде всего, определяемые «отраслевой» спецификой учебного учреждения), остаются недостаточно раскрытыми. Между тем, в современных реалиях изучение особенностей формирования ИПДК у преподавателей-выпускников *непедагогических* (отраслевых) вузов и разработка средств ее диагностики и коррекции в соответствии с вызовами реальности приобретают особую актуальность.

Понятие «концепция», широко используемое в педагогических и психолого-педагогических исследованиях, в наиболее общепринятом плане трактуется как определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения [Большой Энциклопедический словарь, 2000]; как ведущий замысел, определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления; внезапное рождение идеи, основной мысли, художественного или др. мотива [Философский энциклопедический словарь, 2010]. Такая трактовка понятия «концепция» выступает исходной в педагогических исследованиях, в исследованиях индивидуальной управленческой концепции руководителя образовательного учреждения [Сысоев И. В., 2001] и т.д. Обобщение имеющихся научных разработок понятия «концепция» в педагогических и психолого-педагогических исследованиях приводит к выводу о том, что индивидуальная профессионально - деятельностная концепция преподавателя вуза представляет собой сложное системно-организованное образование, содержание которого составляет иерархизированная система приоритетов профессиональной деятельности преподавателя, определяющая особенности этой деятельности, ее содержательное наполнение и

направленность, критерии оценки ее эффективности и самооценки преподавателя. Отдельные структурно-содержательные составляющие индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя вуза представлены в исследованиях профессионально-педагогической направленности личности [Асташова Н.А., 2002; Зеер Э. Ф., 2009; Зимняя И. А., 2006; Митина Л. М., 2010; Шаталова Л. И., 2008 и др.], в работах, посвященных педагогической позиции [Руденко О. С., 2006; Лельчицкий И.Д., 2012 и др.] и профессиональному мышлению преподавателя высшей школы [Ракитская О.Н., 2007; Кашапов М.М, 2000 и др.], в исследованиях «Я-концепции» преподавателя вуза [Денеко М. В., 2007; Кенжина Ю. А., 2006 и др.] и профессионального самосознания педагога [Матвиевская Е.Г., 2012 и др.], профессиональной культуры преподавателя [Исаев И. Ф., 2002 и др.]. Однако содержание индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя вуза представлено в исследованиях фрагментарно, и требует сопоставления и обобщения полученных данных при разработке теоретической модели ИПДК как системного образования.

Разработка такой модели предполагает дальнейшее ее использование в качестве теоретического основания востребованных образовательной практикой технологических решений: разработки инструментов диагностики особенностей индивидуальной профессионально-деятельностной концепции вузовского педагога и средств ее формирования и коррекции в программах повышения квалификации ППС (прежде всего, непедagogических вузов). Такая модель, на наш взгляд, не будучи чрезмерно сложной, должна охватывать основные взаимосвязи и соотношение (конфигурацию) ценностных ориентаций профессиональной деятельности педагога.

Исходя из вышесказанного и по аналогии с известной теоретической моделью индивидуальной управленческой концепции [Кабаченко Т.С., 2003] в уровневой структуре профессионально-деятельностной концепции вузовского преподавателя могут быть выделены три уровня ценностных ориентаций его профессиональной деятельности: стратегический уровень, процессуальный (ориентации на определенные качественные показатели

процесса решения задач, возникающих в процессе профессионально-педагогической деятельности) и инструментальный уровень (предпочтение определенных средств достижения профессиональных целей и решения возникающих в процессе профессиональной деятельности задач.). Каждый из уровней имеет собственную сложную структуру. В частности, стратегический уровень включает:

- ориентацию на стандарты высшего профессионального образования (ФГОС, профессиональный стандарт ППС, стандарты менеджмента качества в образовательном учреждении и т.д.);
 - «инновационную» ориентацию (как готовность к постоянному обновлению предметного содержания собственной деятельности и используемых педагогических средств, к внедрению инновационных технологий);
 - «прагматическую» ориентацию (установку на отражение в содержании профессионально-педагогической деятельности требований рынка труда и особенностей будущей сферы трудовой деятельности выпускников);
 - гуманистическую ориентацию (установку на реализацию собственной профессионально-педагогической деятельности на основе гуманистической образовательной парадигмы, ориентацию на системный личностно-развивающий подход к профессионализации студентов в период их обучения в вузе и т.п.).
- Процессуальный уровень может включать такие, отражающиеся в характеристиках процесса, ориентации как: ориентация на креативное решение возникающих задач; ориентация на правомерное (соответствующее нормам права) решение проблем профессиональной деятельности; ориентация в собственной деятельности на развитие субъектности студентов; ориентация на полисубъектное взаимодействие в достижении образовательных целей (полисубъект «учащийся-педагог-психолог») и т.п. Такое же сложное строение имеет инструментальный уровень в структуре ИПДК вузовского преподавателя.

Какие-то из уровней могут приобретать приоритетное значение в деятельности конкретного преподавателя вуза, другие могут не оказывать на нее существенного влияния. Может существенно различаться внутренняя

структура (конфигурация) каждого из рассматриваемых уровней у разных преподавателей. То есть, внутренняя конфигурация взаимосвязей и рейтингов определенных ориентаций в ИПДК преподавателя *индивидуально специфична*. Однако, оптимальным вариантом ИПДК преподавателя вуза представляется соотношение: стратегический уровень \geq процессуальный уровень \geq инструментальный уровень при внутренней сбалансированности ориентаций каждого из отдельных уровней.

Разрабатываемая нами теоретическая модель ИПДК преподавателя вуза на текущий момент не является завершенной. Завершенный и эмпирически верифицированный вариант модели должен стать основанием для экспресс-методики диагностики особенностей ИПДК преподавателей и наиболее общих тенденций, характеризующих профессорско-преподавательский состав вуза (для выработки и использования адекватных средств коррекции неоптимальных вариантов ИПДК преподавателей), во-вторых, позволит совершенствовать программы повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей отраслевых вузов.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ

к.пс.н., Бондарчук Е.В., Беларусь, Минск

В настоящее время в связи с модернизацией системы образования особую актуальность приобретает проблема подготовки специалистов различных профессий, в том числе педагогических: воспитателей, учителей, педагогов-психологов и др. В профессиональной подготовке специалистов данного профиля большое значение имеет формирование у них мотивации к педагогической деятельности.

Анализ исследований Л.Н. Захаровой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Н.Д. Левитова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.А. Реана, В.А. Слостенина,