

М.Ф. Бакунович

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»*

О.В. Леганькова

*УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»*

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ВВЕДЕНИЕ

Квалифицированный специалист, утверждают современные наниматели и работодатели, это, прежде всего, профессионально подготовленный работник, способный мобильно и продуктивно действовать в динамичных условиях профессиональной деятельности. Он должен уметь формулировать цели деятельности, выбирать оптимальные средства достижения, критично оценивать собственные возможности, объективные обстоятельства и результаты труда, определять пути и способы развития. Перечисленные выше умения характеризуют процесс саморегуляции человека.

Особенно важным становится изучение формирования процесса саморегуляции личности в контексте социальных преобразований, характеризующих становление информационной эпохи. Академик Д.И. Фельдштейн подчеркивает данный факт, говоря о том, что «на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к активной деятельности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач с огромным количеством неопределенностей и одновременно к сохранению всех лучших человеческих качеств, человеческого потенциала» [5]. Особенно высокие требования к формированию навыков саморегуляции традиционно предъявляются к представителям педагогической профессии.

Отечественные ученые (Д.А. Ошанин, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова) в процессе изучения характеристик и параметров внутренней психической активности человека единодушно определяли саморегуляцию как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующий достижение принимаемых человеком целей» [2; 3]. Очевидно, что умение осуществлять саморегуляцию: планировать, моделировать, программировать, оценивать деятельность – формируется у человека постепенно, по мере развития произвольности, в ходе освоения основных видов деятельности.

В настоящее время проблема саморегуляции разносторонне разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии: ученые исследуют виды саморегуляции, определяют характеристики основных компонентов, выявляют возрастные возможности человека, специфику его регулятивных процессов в различных видах деятельности (В.И. Моросанова, В.А. Иванников,

А.К. Осницкий, А.А. Обознов, Т.Г. Фомина и др.). Изучение процессов саморегуляции у субъектов образовательного процесса в высшей школе имеет особое значение для теории и практики обучения и воспитания. Владение студентами приемами саморегуляции не только помогает формировать учение как собственную учебную, познавательную деятельность, учитывать в процессе выполнения задач индивидуально-психические свойства и личностные особенности, но и оптимизировать процесс освоения ключевых профессиональных компетенций.

Анализ данных отечественных и зарубежных исследователей [1; 2; 6] показывает, что современные студенты не в полной мере владеют приемами и способами саморегуляции. Молодые люди испытывают серьезные затруднения, в первую очередь, в процессе осуществления эмоциональной и волевой саморегуляции, самоконтроля. У них возникают сложности на этапе формулирования цели, планирования, оценивания и контроля поведения и деятельности. Несформированность процессов саморегуляции, узкий репертуар применяемых приемов оказывают влияние на показатели академической успеваемости студентов, способы организации времени, характеристики и диапазон осваиваемых профессиональных компетенций. Поэтому актуальным является поиск путей практического решения данных задач, создание условий для формирования у студентов умений осуществлять саморегуляцию деятельности.

В данной статье будет представлена авторская программа формирования умений осуществлять мотивационно-целевую саморегуляцию (МЦС), апробированная и внедренная в образовательный процесс учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ имени Максима Танка).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Мотивационно-целевая саморегуляция представляет собой структурно-организованный процесс выявления субъектом существующих противоречий в ходе осознания мотивов и формулирования иерархии адекватных общих, конкретных и конкретно-операциональных целей как основы саморегуляции.

Эмпирическое исследование характеристик мотивационно-целевой саморегуляции у студентов 1-5 курсов (614 респондентов), проведенное с использованием методов «продольных» и «поперечных» срезов, показало наличие в данной выборке четырех основных типов мотивационно-целевой саморегуляции: личностно-адаптивный, профессионально-адаптивный, личностно-преобразующий, профессионально-преобразующий. О наличии у студентов личностно- и профессионально-адаптивных типов саморегуляции свидетельствует совпадение мотивов и целей, что проявляется в «возникновении конкретно-операциональных целей и подтверждает наличие изменений в осознании мотивов деятельности». Установлено, что большинство студентов (в среднем 57,7 %) демонстрируют второй тип мотивационно-целевой саморегуляции, ориентированный на личностное самосовершенствование. Первый тип мотивационно-целевой саморегуляции, ориентированный на активное преобразование учебной деятельности в контексте профессионального становления, демонстрируют в среднем 6,7 % респондентов. Значительная часть испытуемых (в среднем 36,7 %) осуществляют пассивно-адаптивную МЦС учебной деятельности [1].

Полученные результаты позволяют утверждать, что наибольшую трудность для студентов представляет осознание содержания и отдельных сторон учебной и профессиональной деятельности, выявление противоречия между существующим уровнем знаний, умений, навыков, способов действия и необходимым уровнем профессиональных компетенций. Они испытывают

сложности в формулировании адекватных целей, в конкретизации общих целей, определении конкретно-операциональных целей, отражающих способы действия. Следовательно, существует необходимость в разработке программы, стимулирующей развитие у студентов приемов и способов саморегуляции деятельности и внедрения ее в образовательный процесс вуза.

Экспериментальная коррекционная программа представляет собой систему учебно- и профессионально-ориентированных заданий. Ее цель – создать у студентов систему теоретических представлений о процессе саморегуляции, сформировать у них приемы мотивационно-целевой саморегуляции.

Задания коррекционной программы – это задачи, упражнения, учебные и проблемные ситуации, микропрактикумы, тренинги навыков, дискуссии, проекты и пр., решение которых способствует изменениям в мотивационно-целевой саморегуляции. В программе применяются отдельные приемы и методы, разработанные для развития мотивации учебной деятельности (А.К. Маркова и соавт., 1990; Е.П. Ильин, 2000), для обучения самоанализу (М.С. Клевченя, С.Л. Богомаз, 1997; Б.Р. Матвеев, 2005), для совершенствования профессиональной рефлексии (К.А. Абульханова, 1998; Н.В. Кузьмина, В.Н. Донцов, 1995; Т.А. Морозова, 2003; Г.С. Пьянкова, 2012), для развития навыков психической саморегуляции (Г.С. Беляев и сотр., 1971; Ю.А. Мерзляков, 1983). Следует отметить, что при проведении экспериментальной программы необходимо использовать тренинговые упражнения (например, тренинг коммуникативных умений, Т-группы и др.), что способствует созданию атмосферы доверия и открытости у участников группы.

Работа над каждой темой программы проводилась комплексно и включала три компонента: мотивационный, операционально-познавательный и рефлексивно-оценочный. Мотивационный компонент программы нацелен на формирование у студентов представлений о необходимости получаемых знаний и умений для процесса личностного и профессионального развития, на стимуляцию студентов к овладению новыми профессиональными компетенциями, на систематизацию психологических знаний. Апробация программы показала, что у современных студентов недостаточно системной информации о специфике, достоинствах и проблемных сторонах учебной и будущей профессиональной деятельности, о вариантах профессиональной деформации, о проблеме эмоционального выгорания.

Операционально-познавательный компонент способствует формированию комплекса компетенций, системы приемов саморегуляции, обеспечивает овладение студентами системой действий и операций, в частности, умения осознавать мотивы, конкретизировать общие цели, формулировать иерархии целей.

Рефлексивно-оценочный компонент содействует развитию личностной и профессиональной рефлексии посредством коррекции процессов анализа и самоанализа. Самоанализ предполагает рефлексию собственного «Я», направленную на выявление характеристик личности, ее индивидуально-психических качеств, достоинств и недостатков. Умение студента осуществлять самоанализ оказывает влияние на характеристики поведенческих стратегий, в том числе, приемов саморегуляции, коппинг-стратегий. Если рассматривать параметры анализа деятельности в контексте освоения ключевых профессиональных компетенций, то они должны включать также осознание и анализ первичного опыта работы по предполагаемой специальности.

Реализация программы включала следующие этапы.

Первый этап – диагностический. На основе данных диагностики можно сделать вывод о степени сформированности мотивационно-целевой саморегуляции, ее отдельных компонентов, о наличии у студентов регуляторных приемов.

Следует отметить, что в настоящее время существуют определенные трудности выявления характеристик саморегуляции. Несмотря на имеющиеся результаты в разработке и создании диагностического инструментария (методики Л.Г. Дикой, А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, Ю.А. Миславского, В.И. Моросановой и Р.Р. Сагиева, А.К. Осницкого и др.), в настоящее время существует проблема экспериментального исследования саморегуляции. В основном умение человека осуществлять саморегуляцию выявляется при помощи опросных методов, что позволяет диагностировать, скорее, представления субъекта о собственных регулятивных умениях.

Апробация программы развития мотивационно-целевой саморегуляции, опыт применения отдельных ее элементов показывают, что для диагностики умения студента осознавать мотивы деятельности целесообразно применять так называемый метод, основанный на когнитивных репрезентациях. Ответ на открытый вопрос «Почему я учусь в данном вузе, на данном факультете?» предоставляет студентам возможность высказать субъективно значимые суждения о мотивах выбора профессии и осуществления учебной деятельности. Особое внимание следует обратить на наличие в ответах показателей осознания мотивов: упоминание и анализ индивидуально-психологических свойств, личностных качеств, оценки первичного опыта работы в профессии или специализации, характеристик профессиональной деятельности, собственной пригодности к ней.

Исследовать характеристики целевого компонента саморегуляции допустимо с помощью методики, построенной по принципу «незавершенного предложения». Субъекту предлагается продолжить предложение «Я учусь, чтобы...». Смысловая нагрузка данного предложения стимулирует студентов осознать предполагаемые результаты деятельности и сформулировать общие и конкретные цели. Исследование суждений студентов допускает применение метода контент-анализа для качественного анализа материала. Для применения конкретных методов математической статистики необходимо перевести получаемые сведения в числовые величины в соответствии с выбранной и аргументированной системой кодирования.

Второй этап – организационный. В задачи данного этапа входит необходимость сформулировать цели, задачи, методы и техники проведения коррекционной работы. Также на данном этапе необходимо определить возможные условия реализации программы.

Опыт внедрения программы в практику образовательного процесса показывает, что ее можно применять в 2 вариантах. Первый вариант – развитие саморегуляции студентов – осуществляется в формате факультативных занятий; второй – элементы программы – включен в содержание семинарских, практических и лабораторных занятий по психологии как упражнения и практические задания. Формат факультативных занятий позволяет применить всю программу полностью, внедрить в образовательный процесс серию дополнительных занятий (от 12 до 24) продолжительностью 1 академический час. Обучение приемам саморегуляции целесообразно проводить посредством обучения в малых группах.

Применение элементов программы в качестве упражнений по развитию саморегуляции во время семинарских, практических и лабораторных занятий имеет свои преимущества, в частности, позволяет экономить внеучебное время студентов, усилия преподавателей по организации дополнительных занятий. Однако подобный способ применения обнаруживает более низкую

эффективность и продуктивность, вызванную большим количественным составом групп, узкими временными рамками, различной мотивацией участников. Тем не менее, применение отдельных упражнений на занятиях по курсу психологических учебных дисциплин позволяет активизировать процессы рефлексии, создает условия для поиска и нахождения личностного смысла осуществляемой учебной и будущей профессиональной деятельности.

Третий этап – коррекционный. Проведение коррекционных занятий (или их элементов) – по плану коррекционной программы.

Содержание программы:

- Тема 1. «Осознание мотивов выбора профессии и специальности, мотивов учебной деятельности». Цель: развить умение понимать, осознавать, аргументировать мотивы деятельности.
- Тема 2. «Анализ специфики деятельности». Цель: развить умение анализировать специфику учебной и профессиональной деятельности, определять варианты трудоустройства в рамках выбранной специализации.
- Тема 3. «Анализ особенностей собственной личности». Цель: развить умение осуществлять личностную рефлексию, определять характеристики самооценки, самоотношения, уровня притязаний.
- Тема 4. «Анализ результатов первичного профессионального опыта». Цель: развить умение анализировать результаты первичного профессионального опыта, выделять параметры профессионалов, определять характеристики индивидуального стиля деятельности.
- Тема 5. «Анализ собственного уровня подготовки к будущей профессиональной деятельности». Цель: развить умение выявлять противоречие между существующими возможностями студента и требованиями профессиональной деятельности, определять степень выраженности способностей и профессиональных качеств.
- Тема 6. «Общие и конкретные цели деятельности. Сдвиг мотива на цель. Превращение знаемых мотивов в реально действующие мотивы». Цель: развитие умение формулировать цели деятельности, конкретизировать их.
- Тема 7. «Иерархии целей деятельности». Цель: развитие умения формулировать иерархии целей (общие, конкретные, конкретно-операциональные), определение средств достижения целей.

Целесообразно начинать формирование приемов мотивационно-целевой саморегуляции именно с умения осознавать мотивы и формулировать цели деятельности. Цель является базовым компонентом саморегуляции, ее системообразующим звеном. Ее функциональная нагрузка существенна: цель, как осознанный образ будущего результата, выступает в качестве ориентира развития деятельности, что позволяет субъекту объединять приемы и способы достижения цели и управлять данным процессом. Когда субъект формулирует цель, то тем самым он предпринимает попытку преодолеть существующее противоречие между собственными потребностями и возможностями субъекта, обстоятельствами деятельности.

Основное внимание на данном этапе было уделено развитию следующих умений: анализировать и аргументировать мотивы выбора профессии и специальности, мотивы учебной деятельности,

осознавать мотивы, осуществлять самоанализ, выявлять противоречие между потребностями и возможностями на основе анализа деятельности, опыта собственной учебной и профессиональной работы, формулировать общие и конкретные цели деятельности, определять иерархии целей.

Четвертый этап – оценочный. Проведение повторной диагностики позволяет оценить эффективность проделанной работы.

Апробация данной программы на базе БГПУ имени Максима Танка (выборка: экспериментальная группа – 41 студент 1-го и 2-го курсов факультета белорусской и русской филологии; контрольная группа – 39 студентов 1-го и 2-го курсов факультета белорусской и русской филологии) подтвердила эффективность применения разработанных упражнений в экспериментальной группе в сравнении с результатами контрольной группы. Зафиксированы позитивные изменения характеристик мотивационного и целевого компонентов ($p \leq 0,01$), усиление величины корреляционных связей между ними, в частности, изменения в показателях содержания мотивов, их осознании, в содержании и формулировках целей, в типах саморегуляции. Выявлено усиление тесноты корреляционной связи между содержанием мотивов и целей, осознанием мотивов и типом саморегуляции. Зафиксировано увеличение показателей взаимосвязи в сочетании с изменением ее направления на прямое между содержанием мотивов и осознанием мотивов, осознанием мотивов и характеристиками целей, содержанием целей и типом саморегуляции, содержанием и формой целей.

Доказано, что в условиях коррекционной программы обеспечиваются более высокие критериальные показатели мотивационно-целевой саморегуляции учебной деятельности у студентов. Так, зафиксировано изменение направленности типов мотивационно-целевой саморегуляции у 73,1 % респондентов с пассивно-адаптивной на активно-преобразующую. Это проявляется в умении осознавать мотивы учебной деятельности с опорой на анализ специфики учебной и профессиональной деятельности, личности, первичного профессионального опыта, выявлять противоречие между реальным и требуемым уровнем знаний, умений, навыков, способов действия, формулировать иерархии целей (общих, конкретных, конкретно-операциональных). Наличие у респондентов опыта профессиональной деятельности усиливает эффективность проводимой работы. Появление некоторых качественных перемен зафиксировано у 9,9 % респондентов при сохранении исходных типов мотивационно-целевой саморегуляции. Отсутствие позитивных изменений зафиксировано у 17 % испытуемых.

Следует обязательно указать, что данная модель не претендует на универсальность. Студенты, принимавшие участие в апробации программы, изначально демонстрировали стремление узнать новое, обучиться новым приемам, умениям, компетенциям. В настоящее время характеристики молодых людей, обучающихся в вузах, различны. Различия проявляются в специфике мотивации учения: мотивация учебной деятельности не сформирована, либо у студентов присутствует гедонистическая или внешняя социальная мотивация. Анализ психических процессов и свойств молодых людей показывает несформированность познавательных процессов, в частности, произвольного внимания, продуктивного запоминания, наличие неадекватной самооценки, недостаточную сформированность таких качеств ума, как гибкость, самостоятельность, глубина, критичность, у части студентов – неразвитость коммуникативных умений. Поэтому применение данной программы требует учета индивидуальных особенностей респондентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследований показывают, что умение осуществлять мотивационно-целевую саморегуляцию позволяет анализировать условия деятельности, объем собственных знаний, умений, навыков, специфику личностных параметров, черт характера, выбирать адекватные средства для достижения целей, совладать с трудными стрессовыми ситуациями, адекватно оценивать собственное эмоциональное состояние и управлять им в кризисной ситуации. Все это стимулирует процесс адаптации молодых людей к специфике и условиям обучения, и, в перспективе, к реалиям профессиональной деятельности.

Дата поступления – 21.06.2014.

Список использованных источников

1. Бакунович, М.Ф. Мотивационно-целевая саморегуляция и ее характеристики у субъектов образовательного процесса / М.Ф. Бакунович // Психология обучения. 2013. № 10. С.17–27.
2. Горбунов, К.Г. Формирование навыков эффективной саморегуляции у студентов и аспирантов / К.Г. Горбунов, И.Н. Амсус // Психология обучения. 2013. № 7. С. 149–161.
3. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
4. Осницкий, А.К. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). Режим доступа: <http://psystudy.ru>. Дата доступа: 24.06.2014.
5. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 46–65.
6. Фомина, Т.Г. Стилевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции / Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). Режим доступа: <http://psystudy.ru>. Дата доступа: 24.06.2014.