

*М.Ф. Бакунович, кандидат психологических наук
доцент, заведующий кафедрой психологии БГПУ*

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 1-3 КУРСОВ

Эффективность деятельности зависит от сформированности у человека субъектных качеств, его самостоятельности в процессе овладения системой необходимых знаний и умений, выбора способов действия. Деятельность как особая форма активности позволяет человеку реализоваться в реальных обстоятельствах жизни. Наличие у человека субъектных качеств определяет его готовность к выполнению деятельности, к достижению высоких результатов, позволяет формироваться и развиваться в ней (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.). Применение студентом усилий существенно увеличивает влияние учебной деятельности на личностное развитие, оптимизирует процесс профессионального становления [1]. Мотивация, создавая энергетический и смысловой потенциал человека, формирует основу его поведения и деятельности. Поэтому изучение мотивации учебной деятельности, тех внутренних условий, которые определяют сознательность и активность студента в процессе обучения, является актуальным для системы высшего образования и значимым для современного общества.

В качестве предмета данного исследования определена динамика мотивации учебной деятельности студентов.

Мотивация выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей смысл деятельности человека. Действенность мотивации определяют смыслообразующая (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), побудительная (Р.Р. Бибрих, А.Н. Леонтьев, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн), регуляторная (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн), селективная (А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев), энергетическая (В.Г. Асеев, П.Я. Гальперин), когнитивная (В.Г. Леонтьев) и целемоделирующая функции (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев). Структурной единицей

мотивации является мотив. В учебной деятельности мотив отражает «направленность на отдельные стороны учебной работы» и связан «с внутренним отношением к ней» [2, с. 16]. Оценка значения образования в контексте полноценной жизнедеятельности человека позволяет утверждать, что «лишь те знания, которые приобретают мотивирующую силу смыслового образования, становятся действительным фактором личностного развития учащегося» [3, с. 55]. Следовательно, определение динамики мотивации учебной деятельности позволяет не только анализировать личность со сложившейся системой мотивов, но и выявить изменения, которые происходят в мотивации в условиях учебной деятельности.

Характеристика выборки объекта исследования студентов педагогического вуза определена следующим. В студенческий период завершается общесоматическое развитие, достигается «оптимума» физическое и половое созревание человека, происходит дальнейшее совершенствование интеллекта и других познавательных процессов (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Ю.А. Кулюткин и др.). Изменение социального статуса молодого человека, снижение экономической зависимости от родителей, увеличение самостоятельности, оформление нравственных и эстетических приоритетов оказывают значительное влияние на развитие личности студента, на успешность процесса обучения.

Традиционно проблема успешности осуществления студентами учебной деятельности исследуется во взаимосвязи с их подготовленностью, адаптацией к условиям обучения, педагогической направленностью, отношением студентов к учебной деятельности (Г.Д. Бабушкин, В.Т. Лисовский, Р.П. Мильруд, З.И. Моросанова и др.). При изучении мотивации учебной деятельности анализируют специфику и содержание мотивации, определяют виды мотивов и целей учебной деятельности студентов (Р.Р. Бибрих, В.Н. Донцов,

Т.В. Кузьмина, В.Г. Леонтьев, Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин и др.). В то же время отечественные психологи указывают на необходимость изучения не только динамических качеств мотивов, связанных с психофизиологическими особенностями человека (например, устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов и т. д.), но и содержательных, связанных с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.) [2; 4]. В частности, исследования А.А. Реана (1999) показали, что учитель, обладающий высокоразвитыми рефлексивно-перцептивными способностями и умениями, способен оценивать и осознавать смысл собственной педагогической деятельности, правильно понимать причины поведения и деятельности своих учеников [5].

В данной работе основное внимание уделено выявлению доминирующих мотивов и специфики осознания мотивов учебной деятельности. Это позволило определить субъективную значимость учебной деятельности на разных стадиях обучения, выявить соответствие побуждений студентов специфике учебной и профессиональной деятельности. Изучение мотивов способствовало выявлению особенностей осознания студентами соответствия личностных качеств и требований будущей профессии как в процессе ее выбора, так и в процессе осуществления учебной деятельности. Аргументация в пользу определенного мотива представляет собой результат активности студента и является свидетельством развитости процессов анализа и самоанализа.

В исследовании приняли участие 393 студента факультетов русской филологии, белорусской филологии и культуры БГПУ (81 студент 1 курса, 97 студентов 2 курса, 166 студентов 3 курса). 49 студентов составили выборку лонгитюдного исследования, длившегося 3 года. Использование методов поперечных и продольных срезов позволило расширить диапазон эмпирического материала, сопоставить результаты групповых и индивидуальных исследований, проверить зафиксированные тенденции, выявить индивидуальные особенности динамики.

Изучение мотивации учебной деятельности осуществлялось с помощью так называемого «прямого метода», основанного на когнитивных репрезентациях [6]. 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. Полученные данные подвергались количественной и качественной обработке с использованием контент-анализа, а также методов математической статистики (угловое преобразование Фишера).

Анализ ответов респондентов показал наличие разнообразных по содержанию и вариантам вербального оформления мотивов. Существующие варианты формулировок были объединены в три категории на основе критерия соответствия путем определения связи содержания мотивов с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности: мотивы 1 категории, содержание которых непосредственно связано с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности (учебные и профессиональные), мотивы 2 категории, опосредованно связанные с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности (мотивы самосовершенствования, мотивы коммуникации и альтруистические мотивы) и мотивы 3 категории, не связанные с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности (социальные, материальные и эгоцентрические мотивы).

Сравнительный анализ фактического материала свидетельствует о том, что в течение первых трех лет обучения происходят изменения в содержании мотивов учебной деятельности студентов. Количественные изменения характерны для мотивов первой и третьей категорий при некотором постоянстве мотивов второй категории. На фоне уменьшения численности побуждений, непосредственно связанных с содержанием учебной и профессиональной деятельности, происходит увеличение частоты мотивов, включенных в состав другой деятельности. За обозначенный период становится иным общее число названных мотивов. Максимальные показатели на 1 курсе (в среднем 5 мотивов в каждом ответе) резко снижаются и к 3 курсу достигают минимума (в среднем 2 мотива). Качественные изменения характеризуются следующим. Наряду с существованием устойчивых формулировок («с детства мечтала стать учителем», «люблю язык и литературу», «хочу побыть вышэйшую адукацыю») появляются новые («хочу повысить грамотность», «хочу научиться правильно, красиво говорить», «хочу нести

новые методы обучения в школу»), что сказывается на расширении диапазона мотивов. По мере осуществления учебной деятельности в ряде случаев наблюдается дифференциация и конкретизация общих формулировок. Также в ответах начинает проявляться соподчинение мотивов.

Сравнительный анализ индивидуальных показателей студентов 1, 2 и 3 курсов показывает наличие постоянных мотивов у 43,7 % респондентов. Перемены в содержании доминирующих мотивов зафиксированы у 56,3 % респондентов. Возможно, данные изменения являются результатом адаптации студентов к новым условиям учебной деятельности, овладения основами профессии в совокупности с множеством других объективных и субъективных причин. Это позволяет студентам расширить представления о сущности учебной деятельности и будущей профессии. Появление на 3 курсе специальных дисциплин стимулирует значительные сдвиги в содержании доминирующих побуждений, способствует «отсеву» незначимых мотивов.

В период с 1 по 3 курс происходят изменения в степени осознания мотивов учебной деятельности. Анализ аргументов, высказываемых респондентами в пользу определенного мотива, позволил выделить в качестве составляющих процесса осознания **анализ деятельности, анализ себя, анализ себя в деятельности. Анализ деятельности** включает осознание внешних и внутренних (содержательных) свойств учебной и профессиональной деятельности, положительных и отрицательных сторон деятельности, ее функциональных характеристик. **Анализ себя** включает осознание респондентом свойств личности (индивидуально-психологических особенностей, черт характера), профессиональных качеств, системы знаний, умений и навыков. **Анализ себя в деятельности** основывается на понимании студентами результатов первичного профессионального опыта с точки зрения его успешности или неуспешности, включает умение выявлять противоречие между реальным и необходимым уровнем знаний, умений, навыков и способов действия.

Сравнительный анализ эмпирического материала, полученного на студентах 1–3 курсов, выявил отсутствие перемен в осознании мотивов учебной деятельности у 24,4 % респондентов. Данную группу составили испытуемые с начальной степенью осознания. Поверхностное понимание специфики деятельности, собственных возможностей, профессиональной пригодности проявляется в неумении осмыслить противоречие между существующим

и требуемым уровнями подготовки, выделить направления профессионального совершенствования и, соответственно, эффективно использовать развивающие возможности УД.

Изменения в осознании мотивов зафиксированы у 75,6 % испытуемых. Например, Елена У. на **1 и 2 курсах** анализирует собственные способности, качества и свойства личности («всегда были больше гуманитарные способности»), умения («мне нравится объяснять детям, помогать им, учить»). Студентка отмечает результаты положительного опыта в профессиональной деятельности и негативного в других отраслях («я способна работать с детьми», «абсолютно нет способностей к торговле, боюсь вида и запаха крови, на слабую четверку знала математику, физику, химию»). К **3 курсу** стремление студентки осмыслить значение учебной деятельности на каждом новом этапе, приобрести опыт профессиональной работы обусловило позитивные изменения в осознании мотивов учебной деятельности («гуманитарный склад ума позволяет легко и быстро понимать новые темы по русскому языку», «люблю (и получаю) работать, общаться с детьми старшего возраста», «полученные знания пригодятся в дальнейшей личной и общественной жизни»). Однако следует отметить, что позитивные сдвиги в осознании мотивов зафиксированы в единичных случаях.

В большинстве работ уже после 1 курса отмечается снижение показателей осознания мотивов, что проявляется в определении только некоторых признаков, уменьшении количества высказываемых аргументов. Следует обратить внимание на ответы студентов, у которых на 1 курсе анализ деятельности осуществлялся с опорой на профессиональный опыт. Например, у Татьяны Б. анализ деятельности, выполненный на **1 и 2 курсах**, включал оценку первичного опыта профессиональной работы («помогала учителю на уроках», «хочу решать проблемы детей, проверять тетради, рассказывать интересное ученикам», «хочу, чтобы ученики мне доверяли»). Однако аргументация мотивов на **3 курсе** свидетельствует о невнимании студентки к реалиям профессиональной деятельности, что и определяет разочарование в выборе профессии («когда поступала сюда после школы не понимала, что ждет меня после окончания, хотя русский язык я очень люблю. Но как представишь себе, что ждет в школе, даже заканчивать страшно. Да и зарплата вовсе не радует: стоит ли трепать себе нервы за копейки»).

Таким образом, в период с 1 по 3 курс удельный вес доминирующих мотивов, содержание которых связано с содержанием учеб-

ной и профессиональной деятельности, изменяется незначительно (77,3 %–64,7 %, $p > 0,1$). Однако следует сказать об уменьшении количества мотивов, опосредованно связанных с содержанием учебной деятельности (в частности, альтруистических и коммуникативных мотивов (20,7 %–5,0 %, $p < 0,01$). Значительно возрос удельный вес мотивов, не связанных с содержанием учебной и профессиональной деятельности (социальных, материальных и эгоцентрических) (2,0 %–30,3 %, $p < 0,01$). Область содержания мотивов в ряде случаев обогащается посредством появления новых мотивов, дифференциации и конкретизации общих формулировок, соподчинения мотивов. В качестве основных причин, обуславливающих изменения в содержании доминирующих мотивов, выступают адаптация к новым условиям и требованиям учебной деятельности в вузе, появление специальных дисциплин, информированность о специфике профессии и специальности.

Преобладание низкой и начальной степени осознания мотивов учебной деятельности определяется, на наш взгляд, отсутствием у студентов умений системно анализировать деятельность (учебную и профессиональную), сильные и слабые стороны собственной личности, анализа опыта профессиональной деятельности. Это проявляется в восприятии преимущественно формальных результатов деятельности, в игнорировании экономической ситуации развития общества, в отсутствии опыта работы или неспособности критически его осмыслить, в принятии объективных обязанностей вместо субъективного руководства

процессом овладения знаний, умений и навыков.

Важно подчеркнуть, что анализ изменений, происходящих в мотивации на разных этапах учебной деятельности, понимание причин поведения студентов позволяет определить степень сформированности субъектных качеств, выделить те стороны мотивационной сферы, которые могут стать объектом управления как для самого студента, так и для преподавателей высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
2. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. *Чудновский, В.Э.* Смысложизненный аспект современного процесса образования / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 50–60.
4. *Niebrzydowski, L.* Poziom rozwoju samoświadomości studentów a ich działalność samowychowawcza / L. Niebrzydowski // Acta Universitatis Lodzianis / Folia pedagogica et psychologica, 1986. – No. 13. – S. 23–39.
5. *Реан, А.А.* Психология изучения личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Образование, 1999. – 199 с.
6. *Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования: учеб. пособие / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. унта, 1987. – 303 с.*

SUMMARY

Learning motivation of 1-st to 3-rd year higher school students is analyzed. Basic traits and changes in the motives are revealed. The Teachers Trains University students' awareness of their motives is described.

Поступила в редакцию 08.07.2010 г.

УДК 316.6

А.А. Трусъ, кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной психологии БГПУ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕООБСУЖДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ТРЕНИНГЕ

Кино является поистине бездонным кладезем материала для использования в любой тренинговой программе, обращение к которому позволяет ее автору и ведущему успешно решать в группе как содержательные, так и динамические задачи. Будучи важным тренерским инструментом, видеообсуждение, во-первых, дает нужный результат при условии его

методически грамотной реализации, во-вторых, показывает свою эффективность только в «подготовленных тренерских руках».

Видеообсуждение, как и другие средства, реализуется тренером, исходя из целей программы и конкретного эпизода тренинга. В каждый момент работы с группой у тренера должен быть четкий ответ на вопрос: «Зачем я это предлагаю участникам? К каким содержа-