

УДК 159.947.5:378.147.88–057.875

Большакова О.Н.**РОЛЬ МОТИВАЦИИ
В ФОРМИРОВАНИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

Ключевые слова: потребностно-мотивационная сфера, самостоятельность, внутренняя и внешняя мотивация.

© Большакова О.Н., 2011

По данным исследований Р.П. Безделиной, В.К. Буряк, Г.Б. Скок, А.А. Реа-на, на современном этапе обучения на всех уровнях и ступенях отмечается низкая степень самостоятельности студентов и школьников – 2/3 общего учебного времени занимает активность педагога, выступающего в роли ретранслятора и контролера знаний. В результате более 75% студентов, подобно их учителям, предпочитают репродуктивные методы работы (передача, воспроизведение информации). А как известно, наиболее полно умственная самостоятельность студентов проявляется в различных формах самостоятельной работы. В учебных планах вузов предусмотрено на самостоятельное изучение и выполнение учебных работ: 1/2 на очной и 2/3 общего времени, отведенного для освоения курса, на заочной форме обучения [1, с. 54].

В современном мире люди постоянно вовлечены в разнообразную деятельность, проявляя свое поведение. Для поиска ответов на вопросы, почему и ради чего выполняется определенная деятельность, психологами введен конструкт «мотивация». В связи с этим нелишне напомнить слова П.Я. Гальперина: «Влияние мотивации – это вещь деликатная, легко не обнаруживается, но в конце концов дающая о себе знать роковым образом» [3, с. 28]. Изучение мотивации – это анализ причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенный поведенческий акт. Важнейшей особенностью мотивированного действия является наличие интенции – намерения к его выполнению.

По мнению В.И. Чиркова, на данный момент большинство психологов выделяют два типа мотивации:

- внешняя мотивация – конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы его инициируют и регулируют, находясь вне Я личности или вне его поведения;
- внутренняя мотивация – конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда инициирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного Я и полностью находятся внутри самого поведения. «Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством достижения некой другой цели» [5, с. 47].

Н.В. Басова уделяет особое внимание мотивациям учения в вузе, для формирования которых необходимы [2, с. 78]:

- создание четкой целевой установки;
- указание на необходимость данного учебного материала для изучения других тем курса или учебных дисциплин для будущей профессиональной деятельности специалиста;
- отбор содержания обучения в соответствии с познавательными требованиями учащихся;
- обеспечение профессиональной направленности этого содержания;
- обеспечение оптимального уровня требований по каждой дисциплине в соответствии с ее значимостью в государственном стандарте образования.

Общеизвестно, что учебная мотивация в общеобразовательном заведении и профессиональном обра-

зовательном учреждении различна. Причем от одной образовательной ступени к следующей происходит существенное изменение типа мотивации. Чем ближе к выпускным классам, тем значительнее изменение мотивации учения в сторону профессиональной мотивации. Е.А. Климов отмечает, что профессиональная мотивация начинается формироваться уже на стадии знакомства с миром профессий и стадии оптации (с дошкольного возраста). Исследователями Е.А. Климовым, Н.С. Пряжниковым, Е.П. Ильиным, Н.Д. Левитовым, В.Д. Шадриковым, В.Д. Федоровым и др. раскрывается механизм развития профессиональной мотивации на этапе профессиональной подготовки. Это не формирование чего-то заново, с «нулевого уровня», а развитие уже существующей мотивации, приобретение мотивационными структурами субъекта труда нового качества.

С.С. Чеботарев в своих исследованиях отмечает неадекватность, незрелость мотивации выбора профессии у значительной части абитуриентов факультетов психологии (25–40%). Профессиональная мотивация развивается только в ходе профессиональной подготовки, а затем профессиональной деятельности. Первостепенную значимость развития профессиональной мотивации в процессе подготовки специалистов подчеркивают многие исследователи. Касаясь проблемы развития профессиональной мотивации, В.Д. Шадриков делает вывод о том, что в процессе освоения профессии, обучения ей, самой трудовой деятельности происходят развитие и трансформация мотивационной структуры деятельности, и такое развитие происходит в двух направлениях:

- трансформация общих мотивов личности в трудовые;

- изменение системы профессиональных мотивов при профессионализации.

В.А. Якунин отмечает, что формирование положительной мотивации к учению и овладению профессией определяется уровнем организации учебного процесса, оказывающим влияние на субъективную оценку студентами различных аспектов, таких как организация учебных занятий и научной работы студентов, деятельность органов самоуправления, мастерство преподавателей, создание благоприятной психологической атмосферы на факультете и в студенческой группе, а также материально-техническое обеспечение учебного процесса. Причем следует заметить, что наиболее подвержены влиянию вышеперечисленных факторов организации учебного процесса студенты с низким ценностным отношением к учению и профессии.

Нами проведено опытно-экспериментальное исследование по выявлению уровня развития мотивации и определению ее роли в формировании самостоятельности студентов филиала Иркутского государственного университета в г. Братске, обучающихся по специальности «Психология» (экспериментальная группа) и «Социально-культурный сервис и туризм» (контрольная группа). Общее количество испытуемых – 320 человек (студенты I–V курсов).

В ходе первоначального исследования в определении уровневых показателей развития психологических качеств у студентов-психологов выявлялась сформированность мотивации студентов к учебной деятельности. Классический закон Йеркса–Додсона, сформулированный несколько десятилетий назад, устанавливает зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из чего следует:

чем выше сила мотивации, тем выше результат деятельности. Современные специалисты приходят к выводу о необходимости целенаправленного формирования у учащихся мотивации учебной деятельности. Однако управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции. Прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя характер реальности, с которой придется иметь дело, найти пути ее адекватного описания.

Нами проведены четыре методики диагностирования учебной мотивации студентов:

1. Шкала оценки потребности в достижении (Ю.М. Орлов).
2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс).
3. Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович).
4. Шкала оценки мотивации одобрения (Д. Краун, Д. Марлоу).

Результаты исследования показали, что первокурсники более мотивированы на успех, так как происходит смена социального статуса (школьник – студент). Но возникающие противоречия между имеющимися возможностями и желаниями (а также переход от незнания к знанию) уже ко II курсу перераспределяют учебно-мотивационную направленность на осознание потребности в достижении успеха и на формирование мотивации одобрения. Из этого следует, что преподавателям вуза необходимо учитывать данную особенность и применять в образовательной профессиональной деятельности такие методы и приемы, как поощрение, помощь, поддержка, одобрение, формирование уверенности в себе и т.п. В определении типологии мотивов учения преобладает их гар-

моничное сочетание, что указывает на профессиональную направленность в учебной деятельности.

Для более дифференцированного исследования динамики развития мотивации студентов мы выявили особенности формирования познавательной активности через взаимодействие внешней и внутренней мотивации, с целью определения доминирующих мотивов, корреляционной связи между критериями, соответствия мотивации уровню познавательной активности. В нашем исследовании применялись следующие диагностические методики: «Направленность на приобретение знаний», «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова), «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин), «Оценка уровня познавательной деятельности» (Т.И. Шамова, Г.И. Щукина).

В ходе проведения эмпирического исследования мы определили, что ведущими мотивами обучения в вузе явились:

- у первокурсников – стремление стать высококвалифицированным специалистом, не «запускать» изучение предметов учебного цикла, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», приобрести глубокие и прочные знания;
- у второкурсников – желание успешно продолжить обучение на следующих курсах, приобрести глубокие и прочные знания, получить диплом, стать высококвалифицированным специалистом, постоянно получать стипендию, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- у третьекурсников – стать высококвалифицированным специалистом, приобрести прочные глубокие знания, получить диплом, обеспе-

чить успешность будущей профессиональной деятельности;

- у четверокурсников – получить диплом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания;
- у пятикурсников – стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, приобрести глубокие и прочные знания.

Итак, количество и качество наиболее значимых мотивов изменяется в течение обучения в вузе, так на I и II курсах преобладает познавательный мотив, на III курсе – профессиональный, на IV и V – профессиональный и общесоциальный. Прагматический мотив присутствует в процессе обучения, но при этом не занимает ведущих позиций. У студентов сформирован достаточно высокий уровень познавательной активности, и он стабилен. Таким образом, взаимодействие внешней и внутренней мотивации позволяет активизировать познавательную деятельность студентов. Поэтому преподавателям необходимо знать особенности познавательных мотивов на разных возрастных (статусных) периодах обучения в вузе и с учетом этого организовывать учебно-профессиональную деятельность студентов.

Дальнейшее исследование проблемы учебной мотивации студентов-психологов, обучающихся на очной и заочной форме, ставило своей целью выявление учебной мотивации с дальнейшей активизацией студентов-очников на самостоятельную работу (СРС). Мы выдвинули гипотезу, что у студентов заочной формы обучения уровень учебной мотивации выше, чем у студентов очной формы обучения. Основными факторами данной гипотезы явились фактор профессиональной мотивации, возраст, способствующий

самоопределению, потребности, интересы и социальная активность.

Для данного исследования были подобраны следующие методики:

- методика диагностики удовлетворенности основных потребностей;
- методика диагностики личности на мотивацию избегания неудач (Т. Элерс);
- методика диагностики степени готовности к риску (А.М. Шуберт);
- методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс).

В исследовании приняли участие 65 студентов факультета психологии очной (с I по III курс) и 27 – заочной формы обучения. Полученные результаты исследования студентов очной формы обучения показали следующую динамику:

- на I курсе доминирует потребность в самовыражении (73,3%) и потребность в признании (47,4%). Мотивация к успеху недостаточно высока (41,1%), высок показатель по избеганию неудач (42,1%), при этом отмечается допустимая степень готовности к риску (63,2%);
- на II курсе результаты исследования показывают, что у студентов доминирует потребность в признании (87,5%), мотивация к успеху (50% – средний и высокий уровень), высок уровень мотивации к избеганию неудач (38,8%), степень готовности к риску допустимая (44,5%);
- на III курсе при исследовании результатов удовлетворенности потребностей доминируют социальные потребности (53,6%), мотивация к успеху на среднем (53,6%) и высоком (46,3%) уровне. Неудач избегают меньше студентов, и относятся к неудачам спокойнее 50% студентов, степень готовности к риску имеет средний показательный уровень (64,3%).

Результаты исследования указывают на то, что на заочной форме обучения доминирует потребность в самовыражении, у 51,3% студентов она удовлетворена, 66,6% студентов испытывают потребность в признании. Мотивация к успеху достаточно высока у 51,9% студентов, не боятся совершать ошибки и разрешают свои проблемы разными путями 29,5% студентов. Степень готовности к риску имеет среднее значение у 74,1% студентов.

Итак, по результатам нашего исследования следует, что у студентов очной формы обучения уровень учебной мотивации ниже, чем у студентов заочной формы обучения. Таким образом, наша гипотеза, что у студентов заочной формы обучения уровень учебной мотивации выше, чем у студентов очной формы обучения, подтвердилась, а дальнейшие исследования необходимо направить на выявление факторов формирования профессиональной мотивации. Следовательно, для активизации студентов-очников на самостоятельную работу необходимо учитывать уровень сформированности мотивации к успеху (данный уровень значительно ниже, чем у студентов-заочников) и мотивации к избеганию неудач (данный уровень выше, чем у заочников), а также степень готовности к риску (например, в исследовательской деятельности).

Дальнейшим шагом нашего исследования стало проведение формирующего этапа эксперимента. Нами предложена модель подготовки студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности, основанной на концепции, акцентируемой на личностном подходе, как интегративной совокупности интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, способствующих развитию саморегуляции, самоактуа-

лизации, самосознанию, профессиональной ответственности, формированию внутренней мотивации к учебно-профессиональной деятельности, что будет способствовать успешному осуществлению их в дальнейшей профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях становления социума.

Для этого мы разработали программы и внедрили в образовательный процесс вуза: службу психолого-педагогического сопровождения (поддержки) профессионального становления студентов «Общественное», коррекционно-развивающую психолого-педагогическую программу «Позитив», комплексно-целевую программу профессионального совершенствования преподавателей «ЛОГОС», работу по совместной творческо-исследовательской деятельности преподавателей и студентов в творческих группах преподавателей (ТГП) и лабора-

ториях при кафедрах. Нами разработаны и апробированы методические пособия по оптимизации образовательного процесса вуза в подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности: «Организация самостоятельной работы студентов вуза по самодиагностике» (учебно-методическое пособие к изучению курсов «Психология личности учителя», «Педагогика», «Педагогическая психология»), «Организация самостоятельной работы студентов» (методическое пособие для преподавателей и студентов).

Для определения эффективности экспериментального исследования мы разработали уровневые критериальные показатели потребностно-мотивационной сферы, представленные в табл. 1.

Подводя итог дифференцированному анализу результатов статисти-

Таблица 1

Уровни развития у студентов самостоятельной деятельности инновационной направленности по показателям потребностно-мотивационной сферы

Критерий	Основные показатели по уровням		
	низкий (неустойчивый)	средний (относительно устойчивый)	высокий (устойчивый)
Потребностно-мотивационный: определяется устойчивостью мотивов, волевой установкой на преодоление трудностей, устойчивостью ценностных ориентаций, осознанностью значимости роли и места выбранной специальности в своей будущей деятельности	Фрагментарное проявление к познанию нового: потребности, мотивация, достижения; положительные эмоции к учебно-профессиональной деятельности, но без желания их повтора: волевая саморегуляция, волевые стороны, экстраверсивность; интересы не связаны с ценностными ориентациями: самоконтроль в межличностном общении, в профессиональной (учебной) сфере	Мотивация к обучению направлена на получение положительного результата: потребности, мотивация достижения; переживание положительных эмоций с поиском их возобновления: волевая саморегуляция, волевые стороны, экстраверсивность; интересы не в достаточной степени связаны с ценностными ориентациями: самоконтроль в межличностном общении, в профессиональной (учебной) сфере	Мотивация к учебно-профессиональной деятельности как будущей профессиональной: потребности, мотивация достижения; значительная интенсивность внимания, волевых усилий и эмоциональных переживаний: волевая саморегуляция, волевые стороны, экстраверсивность; осознание значимости, роли и места выбранной профессии; постоянство и обобщенность ценностных ориентаций: самоконтроль в межличностном общении, в профессиональной (учебной) сфере

ческих данных экспериментальной группы, приходим к следующему выводу: по критериальным показателям потребностно-мотивационной сферы отмечается развитие волевой саморегуляции при положительных эмоциях на I и III курсах, ценностных ориентаций в межличностном общении, а также интересов, не связанных с ценностными ориентациями в межличностном общении. Постоянство и общность ценностных ориентаций в профессиональной сфере у студентов ярко выражены и повышаются к каждому следующему курсу. Высока потребность в положительных результатах и мотивации достижения. А вот постоянство и общность ценностных ориентаций в межличностном общении отмечаются лишь у некоторых студентов.

Из представленной сводной таблицы динамики развития самостоятельности студентов по показателям потребностно-мотивационной сферы до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (табл. 2) следует, что в контрольной группе изменения не столько очевидны, как в экспериментальной. Испытуемые контрольной группы чаще проявляют уровень самостоятельности средний и ниже среднего. Вторичная диагностика не выявила значимых изменений в контрольной группе и позволила обнаружить достоверные сдвиги в экспериментальной группе. Выявлено повышение уровня самостоятельности

у большинства испытуемых по разным критериальным показателям.

Так, в потребностно-мотивационной сфере после коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе наблюдается хорошая динамика: у студентов, находящихся на неустойчивом (низком) уровне, – снижение с 21,3 до 6,1%, на относительно устойчивом (среднем) уровне – с 53,2 до 38,9%, на устойчивом (высоком) уровне наблюдается значительный рост показателей – с 25,5 до 55%. В то время как в контрольной группе идет снижение показателей на всех уровнях развития потребностно-мотивационной сферы.

Считаем, что данная модель организации образовательного процесса может способствовать формированию готовности выпускников вуза к самостоятельной профессиональной деятельности инновационной направленности, где ведущую роль определяет развитие мотивации в учебном процессе.

Итак, приходим к следующему выводу. Экспериментально подтверждено, что условиями, обеспечивающими подготовку студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности, являются как внешние, так и внутренние факторы и требования к организации образовательного процесса по данной проблеме.

К внешним условиям относим переход образовательной системы Россий-

Таблица 2

Сводная таблица динамики развития самостоятельности студентов по показателям потребностно-мотивационной сферы до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (%)

Группа	Уровень развития					
	неустойчивый (низкий)		относительно устойчивый (средний)		устойчивый (высокий)	
	до	после	до	после	до	после
Контрольная	33,7	45,9	40,1	37,6	26,2	16,5
Экспериментальная	21,3	6,1	53,2	38,9	25,5	55

ской Федерации на новые рельсы с учетом требований Болонского соглашения, т.е. требований к формированию личности, способной адаптироваться к новой социально-экономической политике государства и малого промышленного города, способной занимать активную позицию в преобразовании социума, со сформировавшимися творческими способностями, навыками и умениями в организации самостоятельной деятельности инновационной направленности в будущей профессии. Организация образовательного процесса в филиале вуза – однозначное требование в эффективной подготовке грамотного специалиста, отвечающего требованиям современного социума.

К внутренним условиям относим прежде всего подготовленность субъектов образовательного процесса, готовых к саморазвитию. Это готовность профессорско-преподавательского состава к организации подготовки студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности, к которой мы относим формирование внутренней мотивации, активизирующей деятельность преподавателя по самосовершенствованию. Это оптимизация работы по организации познавательной активности и проявления творчества, самостоятельности и инициативы в образовательном процессе. Одним из внутренних условий формирования готовности студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности является развитие у них психических качеств личности.

Опытно экспериментальным путем выявлены психолого-педагогические условия стимулирования развития и

устойчивости внутренней мотивации к самостоятельной деятельности. К ним относятся:

- организация таких форм работы, как научно-исследовательская деятельность в лабораториях, разработка проектов, самостоятельные пробы по внедрению проектов и программ и т.п.;
- условия, обеспечивающие формирование учебной мотивации и повышение познавательной активности студентов и способствующие развитию у них самостоятельной деятельности инновационной направленности. Это – разработка совместных проектов для учреждений и предприятий города; заключение договоров для прохождения производственной и преддипломной практики на предприятиях, требующих дифференцированной, разноплановой подготовки специалистов-психологов; возможность дальнейшего трудоустройства выпускников вуза; предложение разноплановых услуг специалиста-психолога на производственных предприятиях, в социальных учреждениях, а также среди населения города и т.п.

Литература

1. Аюрзанайн А.А. Организация профессионально направленной самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 1984.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000.
3. Гальперин П.Я. Психолого-педагогические проблемы профессионального образования. М., 1979.
4. Лапина О.А. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 2002.
5. Чонумакаф Н. Развитие современных педтехнологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1994.