

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Джамбулатова К.Д. – ФГБОУ ВО «Оренбургский ГАУ»

Научный руководитель - Ларина Е.Н.

Возрастающая значимость образования взрослых - общепризнанный факт. В мире нет страны, которая не была бы в той или иной мере обязана ему своим технологическим, социально-экономическим, культурным прогрессом. Равно как и нет страны, которая бы не связывала свое будущее с его дальнейшим развитием. В текущем столетии образованию взрослых социологи отводят исключительно важную роль. Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых - его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ.

В отличие от студентов, которых зачастую характеризует отсутствие мотивации к учению, взрослый обучающийся, как правило, приходит на занятие, отчетливо представляя, что хочет получить и зачем ему это нужно (или не нужно). Конечно, эта мотивация не всегда является познавательной, и вполне может иметь косвенное отношение к обучению. Тем не менее, если при работе со студентами можно говорить о формировании положительного отношения и интереса к учебной деятельности, то при обучении взрослых необходимо понимать, как наиболее эффективно использовать, исходя из целей обучения, ту мотивацию, которая имеется.

Проблема мотивации вообще, и мотивации учебной деятельности в частности, является широко обсуждаемой в психологической науке, а педагогическая практика нуждается в конкретных рекомендациях и методических разработках в аспекте организации индивидуального подхода к взрослым обучающимся на основе учета особенностей их мотивации.

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной

характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, следует отметить, что учебная задача - это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т.е. вопросов над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия - предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д.

Учебная задача, как и любая другая, рассматривается в настоящее время в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме

исходного состояния и «модели потребного будущего» как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включается прогнозирование результата и его модельное представление. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции. В некоторых задачах указаны способы и средства решения.

В трактовке Л.М. Фридмана в состав любой задачи входят одни и те же части:

- предметная область - класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
- отношения, которые связывают эти объекты;
- требование задачи - указание цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения;
- оператор задачи - совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

При рассмотрении способа *решения задачи* вводится понятие субъекта решения или решателя. Соответственно способом решения задачи называется «всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи». Другими словами, способ решения соотносится с субъектными характеристиками человека-решателя, которые определяют не только выбор и последовательность операций, но и общую стратегию решения. Решение задачи различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и

развития самого субъекта. При решении задачи одним способом цель учащегося - найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов, приемов и создания новых для данной ситуации. При этом у обучающегося накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и, в свою очередь, развивает его исследовательские способности.

Модель решения учебной задачи наряду с собственно ориентировочной включает и другие части способа действий, прежде всего контрольную и исполнительную. При этом отмечается, что полноценное функционирование учебной деятельности предполагает сформированность всех частей способа действия. Для решения задачи субъект-решатель должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но ведущими являются идеальные, вербальные по форме средства.

Ученые выделяют существенные особенности учебной задачи с позиции управления учебной деятельностью:

1. направленность учебной задачи на субъект, т.к. ее решение предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных целей. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся определенного способа действия;

2. учебная задача является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем

обучающий. Это явление происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений. Нередко это зависит от мотивации субъекта;

3. для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место.

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей. Соотношения между задачей и целью предложено рассматривать в системе «набор задач - множество целей», так как в учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача служит для достижения нескольких целей (общее число задач по учебному предмету близко к 100 000). Отсюда вытекает ряд требований:

1. Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач. Задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более сложной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной

деятельности. На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса, что недостаточно для решения другого класса задач.

4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения». Как установлено многими исследователями, то, что входит в прямой продукт действий учащихся, лучше усваивается ими. В большинстве учебных задач в качестве прямого продукта выступает исполнительная часть, а ориентировка и контрольная часть - как побочные. Реализация четвертого требования предполагает также применение задач на осознание учащимися своих действий, т.е. рефлексия. Такого рода задачи помогают учащимся обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач.

В процессе учебной деятельности учебная задача дается (существует) в определенной учебной ситуации. Учебная ситуация может быть сотруднической или конфликтной. При этом, если предметный конфликт, т.е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению, то межличностный, т.е. конфликт между самими школьниками как людьми, личностями, препятствует ему.

По содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида этих ситуаций представлены в обучении, но организация второй требует от обучающего больших усилий, поэтому при осознании им всей важности проблематизации обучения проблемные ситуации встречаются в учебном процессе реже, чем нейтральные.

Для создания и решения проблемной ситуации необходимы три условия:

1. познавательная потребность субъекта;
2. соотношение данного и искомого;

3. определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения.

Другими словами, субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Но необходимо учесть, что проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит обучающий.

Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи. Вся учебная деятельность заключается в планомерном и последовательном предъявлении обучающим проблемных ситуаций и их «разрешении» обучающимися путем решения задач посредством учебных действий. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, задаваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Здесь следует отметить, что понятие «задачи» часто неправомерно употребляется наряду с понятием «проблемная ситуация». Необходимо четко разграничивать эти два понятия: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от че-

ловека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа.

Решение задачи в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов:

1. понимание задачи, сформулированной в готовом виде обучающим или определяемой самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить;

2. «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению;

3. решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу.

Одним из важных структурных компонентов деятельности является *действие* - морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности.

Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции - это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям

жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка - его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий, возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. В разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика - превращенные внешние

интерпсихологические действия учителя, они выделяются в отдельные компоненты структуры учебной деятельности.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов:

1. учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале;

2. учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения.

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого» [12].

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности в рассматриваемом случае - учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др.

Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические - запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и

т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются:

- а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом;
- б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств.

Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности может быть создана управляемая

учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям **контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки)**. Это обуславливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы. Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) - направляющая и результирующая. Первая осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения. Вторую, результирующую форму обратной связи называют в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Она делится на два вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации - поэтапный, второй - санкционирующий. Это - конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» или «образа результата действия» и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия». Результат сличения того, что предполагалось получить,

и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена:

1. модель, образ потребного, желаемого результата действия;
2. процесс сличения этого образа и реального действия;
3. принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи. Именно это позволяет говорить о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое, т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала:

1. отсутствие всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать;

2. полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала;

3. выборочный самоконтроль, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам;

4. видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Список использованной литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб., 2006. – 351 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во МГУ, 1990.—288 с.
4. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
5. Доронина И.В. Факторы формирования мотивации учения при переподготовке специалистов – http://www.education.recom.ru/2_2007/32.html
6. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. - <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону:Феникс,1997.-480с.
8. Змеев С.И. Андрагогика: Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
- 10.Кравченко А.И. Психология и педагогика – М.: ИНФРА-М, 2008. – 400с.

11. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. - 264 с.
12. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. - Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1992. -216 с.
13. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. – 212 с.
14. Немов Р.С. Психология. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688с.
15. Новиков А.М. Методология образования. . - М.: «Эгвес», 2006. - 488 с.
16. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.Ж Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
17. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.
18. Ребрин Ю.И. Управление качеством: Учебное пособие. Таганрог. Издательство ТРТУ, 2004. – 174 с.
19. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб.: Речь, 2001. – С. 23.
20. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1991. – 51 с.