КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Рассмотрены проблемы мотивации учебной деятельности студентов: случайный (немотивированный) характер выбора программы обучения; неготовность значительной части абитуриентов и первокурсников к обучению в вузе; кризис отчуждения, переживаемый студентами на последующих курсах; отсутствие массовой практики постановки и решения педагогических задач мотивации содержанием учебной деятельности и мотивации учебным процессом. Представлена концептуальная модель процессов и ролевых позиций студента в вузе, характеризующая основные компоненты образовательной деятельности студентов. Проанализирована образовательная деятельность вуза с позиций компетентностного подхода. Даны общие условия целеполагания и мотивации деятельности студентов, вытекающие из анализа психологической системы деятельности. Рассмотрен кризис мотивации преподавателей быть субъектами обновления образовательной деятельности вуза.

CONCEPTUAL ANALYSIS OF MOTIVATION OF THE PARTICIPANTS IN THE HIGH SCHOOL'S EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article considers the problem of motivating of the students' learning activity: random (unmotivated) character of the selecting of the courses, unreadiness of entrants and first-year-students for the learning in the high school, a crisis of alienation experienced by students during the subsequent years of studing, lack of the mass practice of formulating and solving of the pedagogical problems of motivation of educational activity using the content and the organization of the teaching process. Conceptual model of the student's processes and role positions in the university, characterizing the main components of the educational activities of students, is presented. The educational activities of high school in terms of the competence approach were analyzed. The general conditions of goal-setting and motivation of students arising from the analysis of the psychological system are given. Considered a crisis of teachers' motivation of being subjects of the renewal of high school's educational activities.

Изучение мотивации деятельности — давно разрабатываемая и хорошо освоенная область психологических исследований [2; 12; 24; 25]. Об этом свидетельствует огромный массив публикаций по данной тематике, в том числе представленный в Интернете, который демонстрирует и высокую степень изученности данной проблематики, и широту практических приложений.

В рамках системы мониторинга качества, функционирующей в ДВГСГА, несколько лет изучались образовательные запросы потенциальных и реальных потребителей. В частности, выявлялись запросы абитуриентов и студентов І курса, исследовались факторы, которые определяют образовательные запросы студентов на начальном этапе обучения в вузе. Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы.

Абитуриенты, подающие документы в приемную комиссию ДВГСГА, и студенты I курса по отношению к учебной деятельности представляют собой группу молодежи, поначалу неоднородную, но достаточно быстро приобретающую устойчивую стратификацию. Наряду с теми, кто более или менее нормально реализует себя в такой деятельности, в данной группе с самого начала обучения в вузе присут-

ствует значительная часть молодых людей (40-65%):

- с несформированными ценностносмысловыми основами учебной деятельности;
- с низкой мотивацией к учебной деятельности;
- без необходимого комплекса личностных качеств (усидчивость, сила воли, умение собраться, сосредоточиться и др.), требующихся для успешной учебной деятельности;
- без необходимого комплекса сформированных умений учиться, планировать свою деятельность;
- без владения опытом успешной учебной деятельности;
- без умения анализировать причины своих неудач;
- с неадекватными (чаще всего завышенными) ожиданиями.

К тому же, анализ ценностно-смысловых факторов, влияющих на выбор абитуриентами конкретного вуза, показал, что многие первокурсники:

- не обладают сформированной мотивацией к получению данного высшего образования;
- не считают, что в ходе образовательной деятельности они могут самореализоваться;

 не осознают, что образовательная деятельность позволяет приобрести друзей среди сверстников.

Таким образом, значительная часть абитуриентов (в последующем — студентов I курса) не готова к активному участию в образовательной деятельности вуза. Самостоятельное формирование такой готовности, как правило, далеко не всегда успешно. Часто оно затягивается на несколько лет, что существенно снижает качество образовательной деятельности и получаемых результатов.

Преподавателям вузов хорошо известна проблема недостаточной мотивации обучения многих вчерашних выпускников школ. Например, уже в течение первого года обучения у части студентов медицинского университета формируется понимание ошибочности своего выбора и нежелание в дальнейшем работать врачом (вероятно, выбор вуза и будущей профессии не был обоснованным, он предопределялся внешними, часто случайными, факторами). Уже во втором семестре уровень мотивации, направленной на обучение, у таких студентов становится крайне низким, и, как следствие, недостаточно качественным оказывается итоговый уровень профессиональной подготовки [9].

Для дальнейшего анализа целесообразно рассмотреть жизненный цикл оказания образовательных услуг вузом, центрируясь на студентах как основных адресатах этих услуг. Ясно, что данный жизненный цикл начинается еще до поступления в вуз и завершается позже фактического окончания обучения в вузе (завершением рассматриваемого жизненного можно считать прекращение реальной связи с вузом). Таким образом, основные адресаты образовательных услуг вуза последовательно «выступают» в следующих ролях: 1) абитуриенты; 2) студенты; 3) носители профессионального образования выпускники вуза.

Те выпускники школ, которые становятся абитуриентами, решают важную для себя задачу, в какой вуз им лучше всего поступать. По своей сути эта задача сложна и противоречива по следующим причинам:

- многие абитуриенты не вполне адекватно представляют свои образовательные запросы и свой потенциал развития;
- как правило, абитуриенты не обладают всей информацией, необходимой для осознанного выбора вуза и своей будущей профессии.

В результате этого при выборе вуза абитуриенты руководствуются чувствами, эмоциями, мнениями, причем чаще всего не собственными, а, как правило, заимствованными. Можно сказать, что оценки тех или иных образовательных программ вуза формируются общественностью и отображают отношение прошлых и текущих потребителей образовательных услуг вуза. Абитуриенты «получают» такие оценки уже сформированными.

Подобного рода оценки могут проявляться в форме прямого предпочтения данного вуза или в форме отказа от поступления в данный вуз. Они также могут принимать форму суждений о преимуществах или недостатках данного вуза по сравнению с другими. Отсюда следует, что вуз заинтересован выявлять оценки своей деятельности и активно формировать их не только тогда, когда в его двери уже приходят потенциальные потребители образовательных услуг (абитуриенты), но и задолго до этого. Так что важнейшая задача вуза создание условий для выявления образовательных запросов своих потенциальных потребителей и оказания помощи им в компетентном выборе будущей профессии и вуза.

За время обучения в вузе студенты участвуют в разнообразных процессах и осваивают различные ролевые позиции. При этом только часть этих позиций непосред-

ственно связана с потреблением образовательных услуг вуза. Системный анализ [6, с. 16–19] показывает, что в процессе «получения» высшего профессионального образования возможный ролевой репертуар студентов охватывает следующие позиции.

- 1. Носимель продуктов образовательного процесса. Эти продукты, неотъемлемые от своих носителей, личностные и профессиональные компетенции студентов вуза (на выходе выпускников). Для иллюстрации воспользуемся упрощенной аналогией с производством: «сырье» личностные и профессиональные компетенции абитуриентов, поступающих в вуз; «промежуточный продукт» («полуфабрикат») личностные и профессиональные компетенции студентов в процессе обучения; «конечный продукт» личностные и профессиональные компетенции выпускника вуза.
- 2. Активный участник образовательного процесса.
- 3. Потребитель образовательных услуг, оказываемых профессорско-преподавательским составом (ППС) вуза.
- 4. Потребитель предоставляемого учебного и методического материала (учебных пособий, учебно-методических рекомендаций, методических указаний и т. д.).
- 5. Ресурс функционирования и развития вуза.

Естественно, что предложенный первый аспект (студент как носитель обрабатываемого продукта) — это метафора. Аналогия с производством здесь не прямая, а смысловая. Ведь в вузе студент никогда и никем не рассматривается как объект прямой обработки (интеллектуальной, моральной, эмоциональной и др.). Вуз — не обычное производство, обеспечивающее выход конкретной материальной продукции или предоставление определенных потребительских услуг. Вуз — особое гуманитарное производство ценностей, знаний, умений, компетенций своих студентов. По мере

участия студента в образовательном процессе вуза увеличивается его ценность как личности и как будущего профессионала. Поэтому первый аспект означает, что «сырье» — это исходное состояние личностных и профессиональных компетенций абитуриента. «Переработка вузом продукта» — это системный процесс создания организационно-педагогических условий, необходимых для комплексного личностного и профессионального развития сознания студента в ходе образовательной деятельности. А «конечный продукт» — это состояние личностно-профессиональной сферы сознания выпускника.

В соответствии со сказанным, студент вуза участвует в различных процессах, которые можно объединить в три группы:

- процессы потребления (образовательных услуг, предоставляемого учебного и методического материала);
- процессы, обеспечивающие формирование самосознания студента (прежде всего, личностное и профессиональное самоопределение);
- процессы инициативной активности (в образовательном процессе, в процессах функционирования и развития вуза).

Концептуальная модель образовательного процесса вуза, учитывающая основные процессы с участием студентов, представлена на рисунке 1.

На рисунке 1 потреблению соответствуют процессы, направленные к студенту, а инициативной активности — процессы, направленные от студента. Формирование самосознания студента отображается петлевыми процессами, исходящими от студента и направленными к нему же.

Отметим общий признак всех процессов потребления — наличие конкретных предметов потребления:

- 1) образовательных услуг, оказываемых ППС вуза;
- 2) предоставляемого учебного и методического материала.



Рис. 1. Концептуальная модель образовательного процесса вуза Обозначения: Аб. — абитуриент; Ст. 1, Ст. 2, Ст. 3, Ст. 4 — студент первого, второго, третьего и четвертого курса соответственно; Вып. — выпускник (бакалавр). Цифры у «Образовательных услуг» и «Учебного материала» означают номер курса

Для этих процессов можно указать, благодаря активности каких субъектов формируются предметы потребления: преподаватели вуза, работники библиотеки, интернет-центра и т. п. Что касается объекта труда, преобразование которого осуществляется во всех рассматриваемых процессах потребления, то им является состояние личностно-профессиональной сферы студента. Именно это состояние преобразуется при потреблении образовательных услуг вуза, а также при использовании предоставляемого учебного и методического материала.

А в процессах формирования самосознания студента, обязанных его собственной активности, он использует (должен использовать) свои уже освоенные знания, применяет (должен применять) сформированные умения, осмысливает (должен осмысливать) уже имеющийся опыт.

На рисунке 1 отражено, что для остальных процессов собственной активности

студентов отсутствуют однозначно установленные субъекты, на которые направлена эта активность и которые потребляют ее результаты. Такие субъекты определяются ситуативно. В частности, для активности студентов в образовательном процессе таким субъектом может быть сам студент и/или другой студент (другие студенты), и/или преподаватель (преподаватели). А в процессах функционирования и развития вуза в целом пока сложно указать, на какие субъекты направлена эта активность.

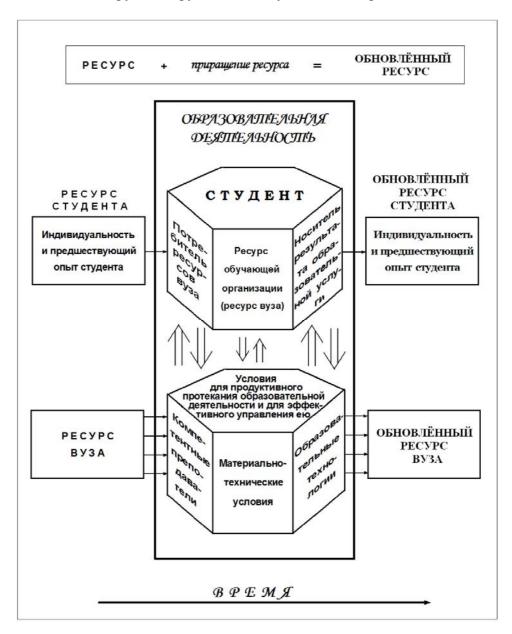
Теперь рассмотрим образовательную деятельность вуза с позиций компетентностного подхода. При последовательном применении этого подхода образовательная деятельность должна быть представлена как сложно организованные системные процессы приращения многокомпонентных ресурсов (см. рис. 2).

С одной стороны, происходит обогащение индивидуальности студента, развива-

ются его личностно-профессиональные знания и умения, наращивается опыт собственной деятельности (учебной; учебноисследовательской; учебно-профессиональной и т. д.). С другой стороны, в идеале изменяется совокупный ресурс вуза, развивается профессионализм профессорскопреподавательского состава, наращивается материально-техническая база и др.

Будучи системно увязанными, указанные процессы влияют друг на друга. Ре-

альное состояние ресурсов вуза определяет соответствующие потребности студентов. На их основе формируется конкретная структура текущих образовательных запросов студентов — как потребителей образовательных услуг и предоставляемого вузом учебного материала (учебных пособий, учебно-методических рекомендаций и т. д.), а также как активных участников образовательного процесса, реализующих текущие цели образовательной деятельности.



Puc. 2. Концептуальное представление образовательной деятельности вуза с позиций компетентностного подхода

Заметим, что переход от потребности к сформулированной цели не совершается сам собой. Потребность и цель деятельности, направленной на ее удовлетворение, соединяют мотивы. При этом мотивы формируются только на основе возникших потребностей. Но человеческая активность порождается не самими потребностями, а противоречиями между ними и существующими условиями бытия субъекта. Именно противоречия такого рода стимулируют деятельность человека, порождая его активность, направленную на сохранение или изменение наличных условий [23].

Совокупность мотивов, возникающая благодаря системе процессов, которые отвечают за побуждение человека к деятельности, может рассматриваться как его мотивация [19; 5]. Таким образом, мотивация играет роль психологической движущей силы, приводящей в движение человеческое поведение.

Становление студента как субъекта собственной активности является одним из важнейших результатов образовательной деятельности. Для этого преподаватели вуза должны создавать условия, обеспечивающие:

- а) присвоение студентом существующего в обществе уровня культуры (культурного наследия);
- б) формирование отношения к данной культуре, к обществу, к себе;
 - в) развитие личности студента.

Иными словами, преподаватели вуза должны обеспечить условия, стимулирующие систематическое наращивание культурного и интеллектуального потенциала студента, его самопреобразование, направленное на решение задач усложняющейся социальной практики. Такие условия необходимы для полноценной самореализации человека, для выражения и воплощения его сущностных сил, для определения собственной позиции в жизни, для становления индивидуальности. При этом индивидуальность, которая понимается как внутрен-

ний диалог человека с самим собой, как выход в уникальную подлинность самого себя, является результатом самостановления человека как субъекта собственной жизни [11].

Именно в таких условиях сам студент на всех этапах образования и социализации может выступить как самоорганизующийся субъект своей учебной и профессиональной деятельности.

Что касается вопроса о том, является ли конкретный студент субъектом учебной деятельности, то ответ на него определяется в соответствии с определенными диагностическими признаками [3, с. 39–42]. Студент может быть признан субъектом учебной деятельности, если он:

- обладает устойчивой учебной мотивацией;
- проявляет активность в ситуации новой задачи;
- умеет ставить перед собой, преподавателем и/или сверстниками вопросы, которые, по его мнению, следует решить;
- в процессе решения задачи может объяснить, что он делает и зачем;
- проанализировав ход своего размышления или свою деятельность, может найти ошибку, которая и привела к неверному решению;
- планирует свою деятельность (в том числе и поисковую): знает, что будет делать в начале своего поиска, и предполагает, чем этот поиск может быть завершен.

Как правило, у субъекта деятельности познание и самоизменение являются личностными ценностями.

Выше было отмечено, что многие студенты I курса не обладают сформированной мотивацией к получению высшего образования. Последующая образовательная деятельность вузов далеко не всегда исправляет такое положение.

Исследования доказывают, что уровень мотивации учебной деятельности во всех высших учебных заведениях значительно снижается на третьем году обучения и воз-

растает на последнем этапе обучения [9]. Кризис отчуждения, переживаемый студентами третьего курса и хорошо известный преподавателям вузов, является отражением указанного снижения мотивации.

В психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) мотивом, побуждающим к конкретной деятельности, считается материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом этой деятельности [13; 14; 21]. Мотив всегда представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными с неполнотой настоящего положения дел.

В этом плане представляют интерес результаты опроса первокурсников, проведенного в 2008 г. в ДВГСГА. Из анализа ответов на вопрос «Что для Вас наиболее значимо в процессе обучения в вузе?» следует, что порядка 57% студентов І курса как приоритетные чаще всего выделяли возможности: а) получить специальность (профессию); б) расширить свои знания; в) самореализоваться. Остальные 43% опрошенных в качестве наиболее значимых чаще всего выбирали возможности: а) получить диплом; б) приобрести друзей среди сверстников; в) пожить беззаботной жизнью.

Из ответов на вопрос «Как Вы проводите своё свободное время?», следует, что первокурсники ДВГСГА преимущественно ориентированы на пассивные формы досуга (прослушивание музыки в домашних условиях, просмотр телепередач, чтение книг, компьютерные игры). Активные формы досуга (занятия спортом, туризмом, самодеятельностью, любительским творчеством, работа на дачном участке, посещение дискотек и массовых развлечений) предпочитают только 34–35% первокурсников. Таким образом, досуговые предпочтения первокурсников свидетельствуют о том, что значительная часть студентов

стремится потреблять, выбирая из широкого спектра готовых возможностей.

Известно, что личностный выбор совершается на трех уровнях: 1) мотиваций и потребностей; 2) сознания; 3) поведения. Системными качествами психики человека, обеспечивающими выбор на каждом из этих уровней, являются: интересы личности; идеал как образ должного мира; способ реализации идеала [8]. А единицами личности на соответствующих уровнях выбора поведения являются личностный смысл, осознанная цель и поступок, завершающий этот процесс.

Потребительская модель жизненной стратегии первокурсников, пусть и несознаваемая ими самими, становится серьезным препятствием к успешному обучению в вузе. Ведь взаимосвязи мотива с целями и задачами деятельности человека [21; 25], с сознательно принятыми намерениями [2] означают, что реальный мотив как побуждение к конкретной деятельности должен быть осознанным. Ясно, что для этого требуется серьёзная внутренняя работа, плохо совместимая с потребительской жизненной стратегией.

Необходимо обратить внимание и на угрозы для мотивации учебной деятельности, отраженные в психологической концепции «сдвига мотива на цель» [4]. В соответствии с данной концепцией полноценный (ведущий) мотив может сдвигаться на другой объект. Одновременно действия, служившие ранее для достижения подчинённых целей, способны отщепиться от первоначальной (ведущей) мотивации. В этом случае ранее подчинённые цели могут сформировать новый ведущий мотив.

В качестве примера рассмотрим, какова роль оценки для школьника. В раннем детстве внешняя оценка — это всегда потребность в одобрении, в поддержке, в подтверждении правильности своего решения или действия.

В начальной школе оценка перестает быть потребностью и становится мотивом,

побуждающим к учебной деятельности, к учебным достижениям.

Однако затем происходит «сдвиг мотива на цель». Оценка становится целью, сознательно планируемым результатом. Теперь уже норма — не оценка как результат учебной деятельности, а учебная деятельность ради оценки.

Завершается этот негативный процесс, когда оценка — уже та цель, для достижения которой все средства хороши (списать, обмануть, купить готовый результат, скачать из сети Интернет). Порочный круг замкнулся!

Например, ЕГЭ, замысленный как объективный и справедливый инструмент итоговой оценки учебной деятельности школьников, становится мощно работающим против подлинной мотивации учебной деятельности генератором новой педагогически бессмысленной мегацели (высоких баллов ЕГЭ).

Заметим, что уже в условиях вуза ситуация может воспроизвестись. Балльнорейтинговая система оценки достижений студентов может стать не средством стимулирования активности студентов (как это задумано), а целеформирующим механизмом. И тогда активность студента будет мотивировать не получаемая специальность (профессия), не возможность познать новое, расширить свои знания, самореализоваться, а наиболее выигрышный (в смысле рейтинга) вид работ.

Вообще подлинная мотивация учения в вузе определяет то, как человек учится, зачем вообще ходит в вуз, как относится к своему обучению, к педагогам и к себе как к студенту. По отношению к учению как к деятельности существуют внутренние и внешние мотивы [18, с. 129–138].

Признание мотива внутренним может означать только то, что он находится внутри предмета данной деятельности, часто совпадая с ее целью. По-видимому, к наиболее выраженным типам внутренних мотивов учения принадлежат: творческое

развитие в предмете учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного.

Наиболее резко выражено присутствие внешних моментов, инвертирующих внутреннюю предметную структуру, в таких мотивационных установках, как учеба ради материального вознаграждения и избегание неудач как мотив учения.

В качестве примера рассмотрим один внутренний и один внешний мотив учения, которые, на наш взгляд, имеют первостепенное значение в реальном учебном процессе [20].

Важнейший внутренний мотив совпадает с целью учения — научиться, овладеть чем-то новым, ранее не известным. В этом плане высокая мотивация учения проявляется в осознанном и устойчивом стремлении студента браться за то, что он еще не очень знает, не очень умеет. Тогда в ситуации выбора учебного задания высокая мотивация учения может проявить себя в том, что предпочтительно выбираются трудные, проблемные и малознакомые задания с целью «научиться их решать, узнать что-то новое».

Другой мотив — мотив достижений — также оказывает на студента большое влияние. Этот мотив выступает как внешний относительно цели учения. Он связан с оценкой. Высокая мотивация достижений проявляется в осознанном и устойчивом стремлении студента к достижению личностно значимого успеха и к избеганию риска возможной неудачи. В ситуации выбора учебного задания мотивация достижений может проявить себя в том, что студент предпочтет выбирать для себя легкие и хорошо ему знакомые задания, чтобы гарантированно с ними справиться и получить нужную оценку.

По нашему мнению, вполне реальна полноценная мотивация учебной активности студентов. Однако она не возникнет ни самопроизвольно, ни по приказу. Мотивация — достаточно сложное системное образование, имеющее свою структуру,

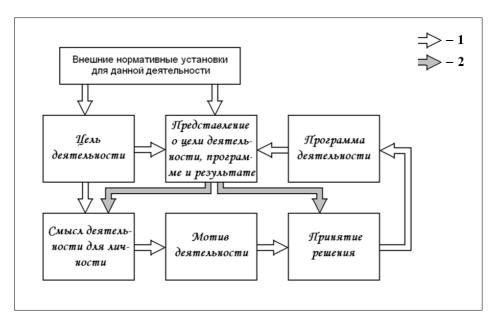
функциональные связи, факторы формирования, историю развития. Она становится результатом того, что в вузе обеспечиваются условия, которые необходимы для целеполагания и мотивации деятельности студентов. Наиболее общие условия такого рода вытекают из анализа психологической системы целеполагания и мотивации деятельности. Рассмотрим структуру этой психологической системы, представленную на рис. 3.

«Стартовым» процессом в рамках этой системы можно считать формулировку целей предстоящей деятельности. Входом этого процесса являются нормативные установки для данной деятельности, как правило, заданные извне и дающие возможность субъекту установить и зафиксировать требуемый результат будущей деятельности.

Следующим процессом является определение смысла этой деятельности для конкретной личности. Если входом его является формулировка цели деятельности, то выходом — содержательные ответы на вопросы: Зачем мне нужна рассматриваемая деятельность? Почему я должен в ней участвовать? Что мне даст участие в этой деятельности? Таким образом, данный

процесс обеспечивает личностный выбор на мотивационно-потребностном уровне. Этот выбор завершается формированием личностного смысла предстоящей деятельности. Только после осмысления личностью предстоящей деятельности возможно формирование мотива данной деятельности. В этом процессе выявляется то, ради чего субъект предпримет данную деятельность, что его может побуждать к этой деятельности [14]. На выходе рассматриваемого процесса — определенный мотив (отметим, что мотив, как правило, конкретизирует ту потребность субъекта, уже осознанную им самим, которую ему необходимо удовлетворить). Формирование мотива реализует личностный выбор на уровне сознания. Результатом его становится осознанная цель предстоящей деятельности.

Мотив, поступающий на вход следующего процесса, становится побудительным фактором принятия решений (в первую очередь касающихся выбора действий с учетом совокупности внешних и внутренних условий, в которых происходит активность субъекта).



 $Puc.\ 3.$ Общая структура психологической системы мотивации и целеполагания деятельности (модифицированный нами фрагмент рисунка 1.1 из литературы [25]). Представлены связи: I — основные; 2 — обратные

После этого планируется ход предстоящей деятельности, последовательность действий, порядок использования необходимых ресурсов. Результатом данного процесса становится конкретная программа (план) будущей деятельности субъекта.

Процессы принятия решений и планирования обеспечивают личностный выбор субъекта на уровне поведения. В ходе этих процессов определяются: последовательность этапов предстоящей деятельности; подходящий способ реализации каждого этапа; потребность в ресурсах и т. п.

Завершающим этапом мотивации и целеполагания деятельности становится формирование представления о цели, программе деятельности и о результатах. Этот этап важен не только сам по себе. С его помощью реализуются две обратные связи: 1) с процессом формирования смысла деятельности для личности; 2) с процессом принятия решения.

Петля первой обратной связи «Смысл деятельности для личности» — «Мотив деятельности» — «Принятие решений» — «Программа деятельности» — «Представление о цели, программе деятельности и результатах» — «Смысл деятельности для личности» дает возможность воздействовать на мотив деятельности, а также на последующее принятие решений и программу деятельности. Если смысл, которым личность наделила свою предстоящую деятельность, согласуется со сформированными представлениями о цели, программе и об ожидаемых результатах, то мотив деятельности сохраняет свою побудительную силу. Если же такого согласования нет, то необходимо:

А) либо переосмыслить (полностью или частично) предстоящую деятельность, что вызовет соответствующую коррекцию мотива;

Б) либо скорректировать принятие решений и программу деятельности, оценивая в ходе процесса принятия решения со-

гласованность предстоящей деятельности с ее целью.

Обратим внимание на то, что петля второй обратной связи «Программа деятельности» — «Представление о цели, программе деятельности и результатах» — «Принятие решений» — «Программа деятельности» позволяет оперативно корректировать принятие решений и программу деятельности. Можно считать, что из двух указанных выше возможностей первая петля обратной связи обеспечивает возможность «А»), а вторая — возможность «Б».

Охарактеризуем действие второй петли обратной связи. Если имеет место приемлемая согласованность предстоящей деятельности с ее целью, то программа деятельности может не корректироваться. Если же рассогласованность предстоящей деятельности с ее целью превышает допустимый уровень и/или быстро увеличивается, то должна включаться вторая петля обратной связи, которая обеспечивает корректировку, направленную на уменьшение этой рассогласованности.

Теперь становятся понятными некоторые причины того, почему не решаются проблемы мотивации учебной деятельности. На стадии поступления в вуз абитуриентам необходимо определить нормативные установки для предстоящей им образовательной деятельности. Здесь речь идет не о правилах поведения студента или о правилах проживания в общежитии. Все это, безусловно, нужно, но только во вторую очередь. А в первую очередь необходим достаточно подробный, уважительно написанный текст, представляющий в доступной форме ту профессиональную деятельность, к которой вуз будет готовить абитуриента (к сожалению, такие тексты в отечественных вузах — не правило, а исключение, имеющее место в редких случаях).

Осмысление этого текста, раскрывающего перспективы избранной профессии и не скрывающего трудности ее освоения,

должно позволить абитуриенту «увидеть» себя в будущем. У него должны сформироваться собственные ответы на вопросы: Зачем мне нужна рассматриваемая деятельность? Почему я должен в ней участвовать? Что мне даст участие в этой деятельности?

Только после этого может сформироваться подлинная исходная мотивация учебной деятельности в вузе, которую в дальнейшем нужно поддерживать и развивать. Такого рода задачи могут и должны решаться в ходе самой учебной деятельности.

Возможно, абитуриент сформирует отрицательные ответы на указанные вопросы. В таком случае он негативно определится по отношению к избранной профессии, причем сделает это сразу, а не на третьем курсе и не после окончания учебы в вузе. Потери и для него, и для вуза будут минимальными.

При рассмотрении мотивации учебной деятельности можно выделить два типа мотивов, заложенных в самой этой деятельности [17, с. 43–49]:

- а) мотивация содержанием (имеет три уровня по силе воздействия: интерес к занимательному; интерес к фактам; интерес к сути явлений, к их происхождению);
- б) мотивация процессом (имеет три уровня по характеру процесса и силе воздействия: исполнительский выполнение деятельности; поисково-исполнительский выведение правила; творческий самостоятельное составление задачи).

По А. К. Марковой [16, с. 47–59], мотивацию учения составляют четыре вида побуждений: 1) значения и смыслы; 2) потребности; 3) цель; 4) интерес как форма проявления первых трех.

Мотивация учения определяется системой следующих диагностических показателей [10, с. 82–87]: 1) становление учения как одного из видов личностно значимой деятельности учащегося; 2) личностно значимые для учащегося субъекты (учителя,

товарищи, родители), влияющие на отношение к учению; 3) знак отношения учащегося к учению (положительный, отрицательный, нейтральный), соотношение социальных и познавательных мотивов учения; 4) отношение учащегося к конкретным учебным предметам и к их содержанию.

К сожалению, преподавание в вузах, осуществляемое, по большей части, на предметоориентированной основе, крайне редко решает педагогические задачи мотивации студентов содержанием учебного процесса и самим процессом. Не реализуясь пока в массовой практике на студентоориентированной основе, учебный процесс не часто становится личностно значимым для студента. Наоборот, нередки ситуации отчуждения студента от учебного процесса и его результатов (вспомним пресловутую формулу «Выучил-сдал-забыл»). Поэтому проблемы мотивации учебной деятельности студентов на новом этапе перехода к компетентностно ориентированному образованию необходимо осмысливать и решать заново.

Следует отметить, что становление студента как субъекта учебной деятельности повышает эффективность педагогической деятельности — ведь такой студент способен выполнить часть функций преподавателя в образовательном процессе. Однако подобная передача функций возможна только в случае, когда преподаватель применяет соответствующие педагогические технологии, когда он на основе обновляемой предметной и психологической подготовки регулярно организует образовательные ситуации, в которых студенты полноценно участвуют [11].

Сказанное означает, что у преподавателя вуза, работающего со студентами как субъектами учебной деятельности, формируется потребность в поиске все новых и новых психолого-педагогических средств. Преподаватель развивается, он выходит за рамки своего опыта, знаний и умений. В идеале

такой преподаватель, как и его студенты, постоянно учится [11]. Ему необходимо освоить и использовать такие средства, которые способны не просто обеспечить активное включение студентов в учебную деятельность, но и их контроль над своими достижениями, а также оценку качества деятельности, организуемой преподавателем [22].

Приведенное выше описание профессиональной позиции и деятельности преподавателя вуза должно рассматриваться как нормативное. При этом оно адекватно вызовам, обостряющим образовательную ситуацию в системе высшего образования страны и предопределяющим необходимость освоения компетентностной образовательной парадигмы. Однако в реальности профессиональная позиция и деятельность многих преподавателей вузов иные.

Исследование мотивации профессиональной деятельности ППС вуза, проведенное во ВГУЭС, показало: в состав базовых не вошли те мотивы преподавателей, которые являются «специфическими для высшей школы (мотивы научно-исследовательского труда; самообразования; профессионального развития; общения с молодежью), что может расцениваться как признаки кризиса мотивации профессиональной деятельности. На кризис мотивации педагогов высшей школы указывает также крайне низкая значимость мотивов престижа преподавательского труда и удовлетворенности результатами труда» [1].

На практике 74,2% преподавателей вуза испытывают затруднения в интерпретации передового и инновационного опыта педагогической работы, а также в адаптации опыта своих коллег; 66,8% — в осмыслении собственного опыта; 59,2% — затрудняются в анализе новых концепций в педагогике и психологии [15].

Выполненный анализ [7] показал, что преподаватели вузов в большинстве своем не мотивированы освоить полноценную

субъектную позицию по отношению к образовательной деятельности вуза. В частности, они не проявляют активность в осмыслении проблем, возникающих в образовательной деятельности, не участвуют в инициировании и проектировании необходимых системных изменений. Да и условия, существующие в настоящее время в системе высшего образования (общий объем нагрузки, возможности повышения квалификации и т. д.), крайне слабо способствуют процессам личностно-профессионального развития преподавателей в профессиональной деятельности. Вместе с тем необходимо, чтобы такие процессы стали реальностью в вузе.

По нашему мнению, принципиальное изменение профессиональной позиции преподавателей и становление их субъектами обновления образовательной деятельности вуза может быть обеспечено только в рамках специально организованной системы профессионального развития преподавателей. Деятельность этой системы должна инициировать и поддерживать решение важнейшей задачи развития вуза — освоение компетентностно ориентированной образовательной деятельности в соответствии с государственными стандартами третьего поколения. Такая система прежде всего должна быть реализована на факультетах повышения квалификации преподавателей вуза.

При этом педагогическая цель и смысл развивающего повышения квалификации — становление готовности преподавателей вуза участвовать в создании основных образовательных программ, обеспечивающих реализацию компетентностно ориентированных образовательных стандартов. В ходе такого повышения квалификации должна быть реализована комплексная учебная, исследовательская и проектная деятельность участников, которая становится для них естественным механизмом профессионально-личностного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. *Богдан Н. Н., Могилевкин Е. А.* Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного Федерального округа) // Университетское управление. 2004. № 3.
- 2. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972.
- 3. *Борытко Н. М.* Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы Второй межрегион. науч.-метод. конф. 16–17 апр. 2002 г. Воронеж: ВГПУ, 2002.
 - 4. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
 - 5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека.М.: Изд-во МГУ, 1990.
- 6. Гринкруг Л. С., Фишман Б. Е., Кузьмина Б. С. Об ориентации на потребителя в системе управления качеством образовательной деятельности вуза // Менеджмент в образовании: опыт, перспективы, проблемы: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической заочной конференции. Ярославль: Издво ЯГПУ, 2006.
- 7. Гринкруг Л. С. Проектирование компетентностной модели выпускника. Ч. 2. «Портфолио» проекта / Л. С. Гринкруг, Б. Е. Фишман, В. С. Василенко, Б. С. Кузьмина: Учебно-методическое пособие для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.
- 8. Дусавицкий А. К. К проблеме идеальной формы развития личности в системе развивающего образования // Вестник МАРО. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2001.
- 9. *Евтуха Д. В.* Современные проблемы учебной мотивации при подготовке врача [Электрон. pecypc]: http://www.bsmu.by/index.php?option com_content&view=article&id=3030:2026-05-08-02-49-49&catid=156:32005& Itemid=52>.
- 10. *Елфимова Н. В.* Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // Вопросы психологии. 1988. № 4.
- 11. Зельцерман Б., Рогалева Н. Как проявляется субъектность в учебной деятельности [Электрон. pecypc]: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vremja_exp/3_kak_projav.htm.
 - 12. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
 - 13. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.
 - 14. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- 15. *Мареев, В. И.* Теоретические основы исследовательской деятельности преподавателя высшей школы: Дис. . . . д-ра пед. наук. Волгоград, 1999.
- 16. *Маркова А. К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5.
- 17. *Матюхина М. В.* Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1.
- 18. *Мильман В*. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.
 - 19. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А. Д. Глоточкин. М.: Наука, 1986.
- 20. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2005.
 - 21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. И.
- 22. $\mathit{Cкок}\ \Gamma$. E . Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей / Отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. М.: Рос. пед. агентство, 1998.
- 23. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-пресс, 1998.
 - 24. Суворова Г. А. Психология деятельности: Учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2003.
 - 25. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.

REFERENCES

- 1. *Bogdan N. N., Mogilevkin E. A.* Motivacija i demotivacija professio-nal'noj dejatel'nosti personala vuza (na primere vuzov Dal'nevostochnogo Federal'nogo okruga) // Universitetskoe upravlenie. 2004. № 3.
- 2. Bozhovich L. I. Problema razvitija motivacionnoj sfery rebenka // Izuchenie motivacii povedenija detej i podrostkov. M.: Pedagogika, 1972.
- 3. *Borytko N. M.* Subjektnoe stanovlenie specialista kak cel' professio-nal'nogo vospitanija studentov vuza // Vospitatel'naja sreda vuza kak faktor professional'nogo stanovlenija specialista: Materialy Vtoroj mezhregion. nauch.-metod. konf. 16–17 apr. 2002 g. Voronezh: VGPU, 2002.
 - 4. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti. M.: Mysl', 1988.
 - 5. Viljunas V. K. Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka.M.: Izd-vo MGU, 1990.
- 6. *Grinkrug L. S., Fishman B. E., Kuz'mina B. S.* Ob orientacii na potrebi-telja v sisteme upravlenija kachestvom obrazovatel'noj dejatel'nosti vuza // Menedzhment v obrazovanii: opyt, perspektivy, problemy: Materialy 2-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj zaochnoj konferencii. Jaroslavl': Izd-vo JAGPU, 2006.
- 7. *Grinkrug L. S.* Proektirovanie kompetentnostnoj modeli vypusknika. Ch. 2. «Portfolio» proekta / L. S. Grinkrug, B. E. Fishman, V. S. Vasilenko, B. S. Kuz'mina // Uchebno-metodicheskoe posobie dlja rukovoditelej i aktiva uchebno-metodicheskih objedinenij vuzov. Pervaja redakcija M.: Issledova-tel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. Koordinacionnyj sovet uchebno-metodicheskih ob#edinenij i nauchno-metodicheskih sovetov vys-shej shkoly, 2010.
- 8. *Dusavickij A. K.* K probleme ideal'noj formy razvitija lichnosti v sis-teme razvivajuwego obrazovanija // Vestnik MARO. Riga: Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 2001.
- 9. Evtuha D. V. Sovremennye problemy uchebnoj motivacii pri podgotovke vracha [Elektron. resurs]: http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&view=article&id=3030:2026-05-08-02-49-49&catid=156:32005&Itemid=52.
- 10. *Elfimova N. V.* Issledovanie struktury motivacionnogo komponenta dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 1988. № 4.
- 11. *Zel'cerman B., Rogaleva N.* Kak projavljaetsja subjektnost' v uchebnoj deja-tel'nosti [Elektron. resurs]: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vremja_exp/3_kak_projav.htm.
 - 12. Il'in E. P. Motivacija i motivy. SPb.: Piter, 2000.
 - 13. Leont'ev A. N. Lekcii po obwej psihologii. M.: Smysl, 2001.
 - 14. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i jemocii. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1971.
- 15. *Mareev V. I.* Teoreticheskie osnovy issledovatel'skoj dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly: Dis. ...d-ra ped. nauk. Volgograd, 1999.
- 16. *Markova A. K.* Puti issledovanija motivacii uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1980. № 5.
 - 17. Matjuhina M. V. Osobennosti motivacii uchenija mladshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1985. № 1.
- 18. *Mil'man V. E.* Vnutrennjaja i vneshnjaja motivacija uchebnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 1987. № 5.
 - 19. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti / Otv. red. A. D. Glotochkin. M.: Nauka, 1986.
- 20. *Prjazhnikov N. S., Prjazhnikova E. Ju.* Psihologija truda i chelovecheskogo dostoinstva. M.: Akademija, 2005.
 - 21. Rubinshtejn S. L. Osnovy obwej psihologii: V 2 t. T. II.. M.: Pedagogika, 1989.
- 22. *Skok G. B.* Kak proanalizirovat' sobstvennuju pedagogicheskuju dejatel'nost': Ucheb. posobie dlja prepodavatelej / Otv. red. Ju. A. Kudrjavcev. M.: Ros. ped. agentstvo, 1998.
- 23. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shijanov E. N.* Pedagogika: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. M.: Shkola-press, 1998.
 - 24. Suvorova G. A. Psihologija dejatel'nosti: Uchebnoe posobie. M.: PER SE, 2003.
 - 25. Shadrikov V. D. Dejatel'nost' i sposobnosti. M.: Izd. korporacija «Logos», 1994.